2. évfolyam 2. szám 2004. OKTÓBER

képzés és gyakorlat

POSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK FOLYÓIRATA

A TARTALOMBÓL

A GYAKORLATVEZETŐK SZEREPE

NÖVEKEDÉSVIZSGÁLAT SOMOGYBAN

A MENTÁLIS FOLYAMATOK MODELLEZÉSE

PSZICHOLÓGUS AZ ISKOLÁBAN

A TÁJNYELVRŐL MÁSKÉNT

NYELVI HÁTRÁNYOK, ISKOLAI KUDARCOK

PÁLYAKÉPEK

4

In memoriam

HAJDÚ TIBOR

Életének 80. esztendejében, 2004 júliusában eltávozott közülünk Hajdú Tibor.
A képzettsége szerint tanító, matematika szakos középiskolai tanár erősen érdeklődött a filozófia iránt is. Az Oktatási Minisztérium osztályvezetője volt, amikor 1959-ben kinevezték a Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézetbe, amelynek 1967-ig igazgatója, majd tanszékvezető főiskolai tanára volt. A volt munkatársat, vezetőt, barátot már csak emlékeinkben őrizzük. Erős egyénisége, elveihez hűen ragaszkodó agitatív ereje, önmagával és munkatársaival szemben tanúsított szakmai igényessége, következetessége, tárgyilagos vitázó hajlama, közösségformáló törekvése tartós nyomokat hagyott mindannyiónkban, akik vele együtt dolgozhattunk. A tanítói pálya iránti elhivatottsága, szervező és együttműködő képessége teremtette meg azt a szellemiséget, ami a ma már sok tekintetben másként funkcionáló, de a régióban tekintélyt és elismerést élvező főiskolai tanítóképzés alapjait jelenti a Kaposvári Egyetem keretein belül.

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, Troszt Tibor.
Tervezte Bóna Tamás. Fotó Lakos István.
Felelős kiadó dr. Rosta István kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

RICHTERNÉ SOMLYAI MÓNIKA

A gyakorlatvezető szerepe a hallgatói képzésben

A szerző 2004-ben záróvizsgázott a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar gyakorlatvezető tanítók szakirányú továbbképzési szakán. Az írás a záróvizsgára készített szakdolgozatának egy részlete, illetve a szakdolgozatot bíráló oktató tanácsai alapján készített összefoglalás.

A XX. század második felében végbement társadalmi változások és az ezeket követő pedagógusképzési igények új követelményeket támasztanak a tanítóképzés egésze elé, így a gyakorlati képzés elé is. Miközben lényeges változások mentek végbe a tanítóképzés rendszerén belül is, amelyek más megvilágításba helyezik a gyakorlati képzés helyét, szerepét, rangját, tartalmát az egész képzésen belül. Különösen az 1989-ben történt rendszerváltozás olyan átalakulásokat indikált, amelyek szükségszerűen felvetik a tanítóképzésben szerepet játszó személyek megnövekedett felelősségét is:

- Vajon eléggé felkészültek-e a mai gyakorlatvezetők a változásokból következő feladatok megoldására?
- Érzékelik-e, felismerik-e szakmailag is nehéz és fontos szerepüket a felnőtt hallgatók gyakorlati képzésében?

A tapasztalatok felületes értékelése arra enged következtetni, hogy szerepzavaraik vannak. Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy valóban léteznek-e funkcionális zavarok, szakmai bizonytalanságok a gyakorlatvezetők körében. Ha igen, azok milyen természetűek és milyen zavart okoznak a képzésben.

Vállalt feladatom megoldásához nagy létszámú hallgatói és egy kis létszámú gyakorlatvezetői mintát vizsgáltam meg.

Előtérbe került a gyakorlatvezetői munka szerepének vizsgálata a gyakorlati képzésben. Egyre jobban látható, érzékelhető ugyanis, hogy a gyakorlatvezetésre csak elhivatott, szakmailag speciálisan képzett, tapasztalt tanítók képesek. Felmerült tehát a kérdés, hogy lehet-e – autodidakta módon, vagyis csak tanítói alapképzéssel valaki gyakorlatvezető, vagy kell-e ehhez plusz képzettség?

Természetesen a gyakorlóiskolai gyakorlatvezető tanítók kiválasztásának és megbízásának ma is fontos kritériumai, szempontjai vannak:

a) kiemelkedő szakmai műveltség és az annak megfelelő oktató-nevelő munka;
b) széles körű, biztos pedagógiai, módszertani felkészültség, tanügyi tájékozottság, elismert pedagógiai alkalmasság;
c) reális és igényes követelmények az oktató-nevelő munkában;
d) a tanítás-tanulás iskolai folyamatának hozzáértő és eredményes irányítása;

e) készség és jártasság a tanítójelöltekkel való együttműködésben, célirányos együttműködési képesség.

A TÉMA INDOKLÁSA

1995-ben Nyitrán és Budapesten – az Európai Tanárképzési Társaság rendezésében – a mentorszerep és a mentorképzés volt a konferencia témája. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Didaktikai és Pedagógusképzési Albizottságai 1998. április 24-én *A mentorképzés kívánatos rendszere* címmel tanácskozást rendeztek, melyen részt vettek a British Council, a Goethe Institut és a Kulturkontakt Ausztria mentorképző szakemberei is. A nagy érdeklődést kiváltó konferencián számos hazai pedagógusképző intézmény is megjelent, többek között a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola is Kaposvárról.

A tanácskozás a következő kérdésekkel foglalkozott: a mentor fogalma, helye, szerepe a pedagógusképzésben és továbbképzésben; a mentor tudásának összetevői – a mentorképzés fogalma; a mentorképzés egységes és szaktárgy-specifikus összetevői; a mentorképzés lehetséges szintjei; a meglévő mentorképzési programok bemutatása, megvitatása, alkalmazásának lehetőségei.

(Megjegyzés: a mentor fogalmat kettős értelemben használom – a kezdő szakemberek tanácsadója, nevelője, illetve gyakorlóiskolai gyakorlatvezető.)

Összegzésként a tanácskozás a következő állásfoglalást fogalmazta meg:

- Egységes álláspontot kell kialakítani a mentor fogalom használatában (egységes megnevezés – azonos tartalom);
- A mentorok hagyományos funkciói kibővülnek: a hallgatók segítése, szakmai irányítása mellett egyre fontosabb feladattá válik a kezdő tanárok szakmai támogatása és a szaktanácsadói feladatok ellátása;
- A mentorképzés kiépítése sürgős feladat. Az új rendszernek egységes alapokon, de differenciált képzést lehetővé tevő formákban kell működnie;
- A mentorképzés kerüljön be a pedagógus-továbbképzés rendszerébe, nyerjen elismertséget;
- A mentorképzés tárgyi, anyagi, személyi feltételeit fel kell tárni, és munkacsoportot kell felállítani a fenti feladatok elvégzésére.

A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolán – nemzetközivé vált probléma hatására is – az 1990-es évektől kezdtek el behatóan foglalkozni egy olyan gyakorlóiskolai gyakorlatvezetői program kidolgozásával, mely alapja lehet a tanítóképzők mellett működő gyakorlatvezetők szakirányú továbbképzésének. A programot *dr. Deli István* és *dr. Vastagh Zoltán* dolgozta ki, a Magyar Akkreditációs Bizottság és a Felsőoktatási Tudományos Tanács tartalmi és formai követelményeihez igazítva. Több éven át folyamatosan alakították, jobbították, míg 1999-ben az oktatási miniszter mint szakirányú továbbképzési programot elfogadta és jóváhagyta.

Ebben a programban a képzés célja olyan ... szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ... készségek birtokában alkalmasak a leendő tanítókat felkészíteni ... ismereteik átgondolt alkalmazására.

A gyakorlatvezető tanító az átlagnál szakmailag jobban felkészült, jól tud bánni mind a 6–10 évesekkel, mind a főiskolás korú fiatalokkal, rendelkezik a tanítói szakma megismertetésének és megszerettetésének képességével. Magatartása és munkássága mintát és mértéket jelent a leendő pedagógusok számára.

A gyakorlati képzésben részt vevő tanítók szerepköre nagyon összetett, amely a mesterség – foglalkozás – hivatás egységében értelmezhető.

Mesterség, mert megtanult és kialakult gyakorlati tudást hordoz, foglalkozás, mert állandó foglalatosságban ölt testet, és hivatás, mert elkötelezettség, azaz érzelmi azonosulás nélkül nem jeleníthető meg. Természetesen számos más feladatot is ellátnak a gyakorlatvezető pedagógusok, mint pl. tantervkészítés, pályázatok megírása, napközis csoport vezetése, diákönkormányzat segítése, szabadidő szervezése.

Vizsgálatom hipotéziseit ezen szerepkörökből kiindulva kívánom bizonyítani.

A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI

1. A gyakorlatvezető pedagógus a tanítói és nevelői szerepkörre készíti fel a hallgatókat. Direkt és indirekt módon kell elérni, hogy a jelöltek az eddigi elméleti ismereteiket a pedagógiai gyakorlatban tudják felszínre hozni. Mindaz, amit az elméletben tanultak, tudatosuljon úgy, hogy önalakító, önfejlesztő erőiket és alkalmazó készségeiket, képességeiket aktivizálják. A szemlélődő tanítójelöltek aktivitása fokozható, így az elsajátított elméleti ismereteket hasznosítható tudássá válnak. Feltételezem, a mérések eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók maguk is szeretnének aktívabbakká válni a gyakorlat során.
2. Az elmélet és a gyakorlat nem létezhet egymás nélkül. Az oktatók szervezettebb bevonása a gyakorlati képzésbe, az iskolai gyakorlat megismerésébe hatékonyabbá teheti a képzést. Feltételezem, hogy a megkérdezett gyakorlatvezetők és hallgatók ugyanúgy szükségét érzik egy olyan gyakorlati képzési rendszernek, amelyben az elméleti ismeretek alkalmazásához több módszertani segítséget kapnak.

A tanítói hivatást és annak mesterségbeli, módszertani és gyakorlati fogásait csak nyitott személyiségek képesek elsajátíttatni. A gyakorlatvezetőktől szerzett információk alapján feltételezem, hogy ők maguk is igénylik a hallgatókkal való partneri kapcsolatot.

A gyakorlatvezetők képzésével foglalkozó szakemberek úgy gondolták, hogy a képzés céljának, tartalmának, módszereinek minél reálisabb meghatározása céljából megkérdezik a legilletékesebbeket, a gyakorlati képzést átélő tanítójelölteket.

A VIZSGÁLAT SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

2000. december 6 és 19 között kérdőíves mérést végeztek a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban 93 fő III. éves és 104 fő IV. éves hallgató részvételével. A mérés kifejezetten a gyakorlati képzéssel kapcsolatos területekre keresett empirikus adatokat. Ezért a következőkre kérdezett rá:

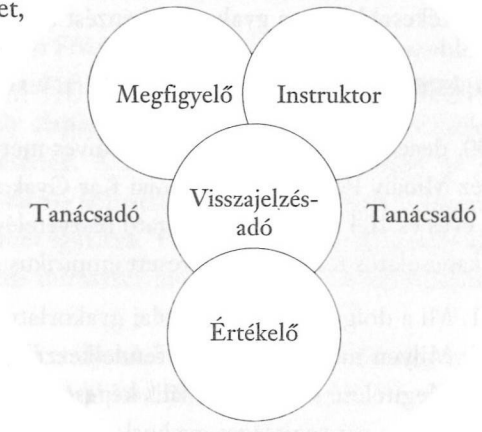
1. Mi a dolga a gyakorlóiskolai gyakorlatvezetőnek?
2. Milyen tulajdonságokkal rendelkezzék a gyakorlatvezető?
3. Megítélése szerint speciális képességekre van szüksége?
4. Miben vár segítséget gyakorlatvezetőjétől?

5. A gyakorlati képzés mely formáját kedveli a legjobban?
6. Mennyire elégedett a gyakorlati képzés szervezettségével?
7. Mennyire elégedett a gyakorlati képzésre fordított időaránnyal?
8. Mennyire elégedett gyakorlatvezetőjével?
9. Mit javasolna a képzés jobbítására? (A teljes kérdőív a szakdolgozat mellékletében)

2003 novemberében ugyanezzel a kérdőívvel reprezentatív és kontroll mérést végeztem 12 fő III. éves és 12 fő IV. éves hallgatóval. Természetesen felmerült a kérdés, hogyan vélekednek ugyanazokról a dolgokról a gyakorlóiskolában dolgozó gyakorlatvezető tanítók. Ezért 17 gyakorlóiskolai tanítót is megkértem, hogy töltse ki a kérdőíveket, melyek a fent említett 9 kérdésen kívül újabbakat is tartalmaztak. (L. ugyancsak a mellékletben.) Végül utalok rá, hogy sok hasznos gondolatot kaptam az ELTE Neveléstudományi Tanszékén végzett a *Vezetőtanárok kiválasztásának s képzésének módszerei* című kutatás eredményeiből is. Ez a kutatás a következő témakörökben kapcsolódik az általam vizsgált témákhoz:

- A gyakorlatvezető tanárok szociális képességei;
- Miben várnak segítséget a hallgatók a gyakorlatvezetőjüktől?
- Milyen tapasztalatokra építik a munkájukat a gyakorlatvezetők, és milyen javaslatokat tennének a gyakorlati képzés korszerűsítésére?

A vizsgálatba bevont minta, valamint a feltett kérdésekre adható válaszok nagy száma bőséges adathalmazt eredményezett. E rövid tanulmányban nincs mód minden adat bemutatására és a sokoldalú elemzésre. Ezért néhány reprezentatív válaszcsoportot mutatunk csak be, és természetesen levonunk a téma szempontjából fontosnak tűnő néhány következtetést.
Mind a hazai, mind a külföldi vélemények egybeesnek a tekintetben, hogy a pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítését és a pályakezdők pályaszocializációs folyamatát speciálisan felkészített szakembereknek kell végezniük, illetve segíteniük. „Nem elég, ha tapasztalt tanár. A mentoroknak speciális képzésben kell részesülniük" – állapítja meg egy konferencián az albániai egyetem egyik tanára.
De milyen konkrét feladatokat kell ellátniuk a gyakorlatvezetőknek és a mentoroknak? A látszólag közismert kérdésre azonban nem egyszerű a válasz. Számos egyetemi, főiskolai szakembert foglalkoztat a kérdés. Terjedelmi korlátok miatt most csak összefoglaló jellegű tanulmányban olvasható ábrára hívjuk fel a figyelmet, amelyet európai kutatásokra hivatkozva készített Vonk, angol kutató. Az ábra azért is érdekes, mert segítségével fogalmi szempontból is értelmezhető a gyakorlatvezető, illetve a mentor.



1. ÁBRA
(Forrás: ATEE Cahiers, 1996. 10. sz. 113–119. p.)

A VIZSGÁLAT

Az általam végzett felmérésben a minta öt csoportjának egyenkénti és összesített véleményét az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

1. TÁBLÁZAT

Ön szerint mi a dolga a gyakorlóiskolai szakvezetőnek? Soroljon fel 5 feladatot rangsorolva! (Első helyen álljon, amit legfontosabbnak tart!)

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	Értékelés	Óratervezetek javítása	Segítségnyújtás	Segítségnyújtás	Kifogástalan szakmai felkészültség	Segítségnyújtás
2.	Felkészítés	Segítségadás	Értékelés	Óratervezetek javítása	Gyakorlati munka segítése (elemzés, előkészítés) + pozitív minta	Értékelés
3.	Segítségnyújtás	Tervezetek értékelése	Szakmai tudás átadása	Példamutatás	Oktatói-nevelői módszerek bemutatása	Óratervezetek javítása
4.	Együttműködés	Hasznos tanácsok	Együttműködés	Értékelés	Elmélet és gyakorlat összehangolása	Szakmai tudás átadása és példamutatás
5.		Hallgatói tekintély növelése	Tervezetek javítása, segítségnyújtás	Együttműködés a hallgatókkal	Reális értékelés, pályára való felkészítés	Felkészítés
6.						Együttműködés
7.						Hallgatói tekintély növelése
8.						Elmélet és gyakorlat összehangolása

A négy hallgatói minta válaszaiból arra lehet következtetni, hogy:
a) tartalmi – fogalmi – szempontból összefonódnak válaszaik. (L. pl. felkészítés – segítségadás – óratervezetek javítása);
b) de dominál válaszaik tartalmában a segítségadás iránti igény.
Feltehető, hogy a segítés iránti igény összefügg az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának nehézségeivel. Feltűnő, hogy ez erőteljesebben jelentkezik a negyedéves hallgatóknál. (Lehet, hogy a hosszabb idő alatt összegyűlt tapasztalatok alapján).
Az „ellenpóluson" (a gyakorlatvezetők véleményeiben) kétségtelenül tükröződött a tapasztalat, részben a képzés során tanult ismeretek hatása is, de tartalmilag felfedezhetők olyan elemek is, mint amelyek Vonk ábrájában olvashatók (pl. megfigyelő, értékelő funkció).
Az összesítésből kiderül, hogy a kérdésfelvetés – úgymond – jogos volt. Kiderül, hogy a hallgatói válaszok olyan igényeket tükröznek, amelyeket a gyakorlatvezetők konkrét feladatai közé be kell illeszteni, bár a megvalósítás módját, metodikáját ki kell dolgozni. A direkt módszerek és a hallgatói önállóságot fejlesztő módszerek arányát, összhangját meg kell teremteni, ugyanakkor a hallgatókban szükséges érzelmi-akarati feltételek fejlesztésének módszereit is célul kell kitűzni.

Milyen tulajdonságokkal rendelkezzék a gyakorlatvezető?

2. TÁBLÁZAT

Mit gondol, az alább felsorolt tulajdonságok közül melyek kell hogy jellemezzék a szakvezetőt? Válasszon ki ötöt (csak ötöt!), karikázza be betűjelét!

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	b	g	b	d	b	b
2.	e	a	a	b	e	d
3.	d	c	d	a	d	a
4.	a	d	e	e	a	e
5.	i	e	i	f	f	g
6.						c
7.						i, f

Tulajdonságok: a) igényesség, b) segítőkész, c) mester és tanítvány viszony, d) elárulja a „műhelytitkokat" e) kiemelkedő szakmai műveltség, f) szakmai alkalmasság, g) együttműködő, h) mintaként áll a hallgatók előtt, i) következetes, j) képzettséget állítja mintának

A válaszokból azonnal kitűnik, hogy erős korrelatív kapcsolat tapasztalható az 1. és a 2. kérdés válaszai között a segítségnyújtás igényét illetően. (Feltűnő ugyanakkor, hogy a 2003-as harmadik évfolyamnál ez az igény mint gyakorlatvezetői tulajdonság fel sem merül.) Ha az összesített rangsort nézzük, arra következtethetünk, hogy a hallgatók egy egységes mester és tanítvány viszonyba sűrítették bele tulajdonképpen azokat a tulajdonságokat, amelyeket ők szeretnének megtapasztalni a gyakorlatvezetőjükkel való együttműködés során.

3. TÁBLÁZAT

A gyakorlatvezetők munkájához szakmai megítélés szerint az alábbi speciális képességekre, tudáselemekre van szükség. Ítélje meg, hogy az egyes elemek mennyire fontosak! 1-5-ig osztályozza azokat úgy, hogy a legfontosabb elemek után 5 pontot, a kevésbé fontos elemek után 5-nél kevesebb pontot írjon. A legkevésbé fontos 1 pontot kaphat!

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	6	8	2	2	1	1
2.	1	1	5	12	2	2
3.	2	3	3	3	6	6
4.	4	6	1	6	5	3
5.	5	2	6	8	12	8
6.						5
7.						12
8.						4

1. Bizonyos emberi tulajdonságok (tolerancia, empátia, türelem); 2. Biztos szaktárgyi tudás; 3. Módszertani tudás; 4. Értékelemző képesség; 5. Együttműködési képesség (partneri viszony); 6. A pedagógusi tudás átadásának képessége; 7. Korszerű technológiai felkészültség; 8. Kapcsolatteremtő képesség; 9. Modellérték; 10. A hallgatók személyiségét fejlesztő képesség; 11. Innovatív képesség; 12. A világos, reális követelmények megfogalmazásának képessége; 13. Egyéb.

Ettől figyelemre méltóan eltér a gyakorlatvezetők önmagukkal szemben támasztott „tulajdonságlistája", amelyben a speciális szakmai tevékenységükkel kapcsolatos tulajdonságokat hangsúlyozzák (biztos tudás – szakmai alkalmasság – műhelytitkok elárulása stb.).

A szakmailag és emberileg korrekt együttműködés igényét erősítik meg a 3. kérdésre adott válaszokban is, amelyekben fontossági sorrendet kell megállapítani egy ötfokozatú skálán bizonyos speciális képességek között. (Csak utalunk a kérdőív 3. kérdésére: A gyakorlatvezetőknek az alábbi speciális képességekre van szükségük – 13-ból 5-öt kellett megjelölniük a hallgatóknak.)

Láttuk, hogy a hallgatók és a gyakorlatvezetők közti munkakapcsolatban jelentős szerepet kapott a segítségadás, a segítőkészség. Némileg kontrollálva a korábbi idevágó kérdésekre adott válaszokat, illetve azok tartalmát, a 4. kérdésben szabad válaszokat kértünk.

4. TÁBLÁZAT

Miben várnak a hallgatók a szakvezetőtől segítséget? Írjon legalább 5, de legfeljebb 8 választ! Válaszait fogalmazza röviden-akár egy szóval is!

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	Tervezés, felkészülés, segítségnyújtás, irányítás, javaslat	Előkészítés	Előkészítés, megbeszélés, tervezés	Eszközhasználati tippek	Fegyelmezés, módszertan	Előkészítés, megbeszélés, tervezés
2.	Tanításhoz szükséges eszközök nyújtása, szemléltetés	Értékelés, javítás, ellenőrzés, óratervek írása	Segítség, ötlet, tanácsok	Módszertani felkészültség	Értékelés	Ellenőrzés, javítás, értékelés
3.	Értékelés, ellenőrzés segítése	Ötletek	Értékelés, ellenőrzés, elemzés	Szakirodalom, segítségnyújtás	Dokumentumok, elmélet és gyakorlati alkalmazása, nevelés, kapcsolatteremtés	Eszközök bemutatása, használata, azok biztosítása, ahhoz kapcsolódó ötletek
4.	Bizalom, empátia, pozitív kapcsolatteremtő viszony, tolerancia, kérdezni lehessen tőle	Mindenben segítsen	Tolerancia, empátia, emberi tulajdonságok	Értékelés	Tervezetek ellenőrzése, értékelése, javítása, motivációs anyag előkészítése	Segítségnyújtás (ötletek)
5.	Informáljon a gyerekről	Tapasztalatátadás	Módszertani tudás	Minta, példaadás	Követelmények megfogalmazása, alapanyag, eszköz	Módszertani tudás átadása (elmélet+gyakorlat)
6.						Bizalom, tolerancia, ... emberi tulajdonságok
7.						Tapasztalat átadása, pozitív minta

A válaszokból kitűnik, és elég markánsan elkülönül a hallgatói és a gyakorlatvezetői státuszból való elvárás tartalma s rangsora. A hallgatók továbbra is a direkt gyakorlatvezetői beavatkozást, a „diktáláshoz", a konkrét segítéshez, a kész, közvetlenül felhasználható információkhoz közel álló segítséget várják (l. pl. eszközök, ötletek, mindenben segítsen, szakirodalom).

5. TÁBLÁZAT

A gyakorlati képzés melyik formáját kedveli a legjobban, és melyiket kevésbé? Értékelje az alábbi formákat 1-5-ig! (5 a legjobb, 1 a legrosszabb)

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	Csoport előtti tanítás	Csoport előtti tanítás	Bemutató tanítás	Összefüggő tanítási gyakorlat	Csoport előtti tanítás, kéthetes tanítási gyakorlat	Csoport előtti tanítás
2.	Bemutató tanítás	Közreműködés	Kéthetes tanítási gyakorlat	Csoport előtti tanítás	Bemutató tanítás	Bemutató tanítás
3.	Közreműködés	Bemutató tanítás	Csoport előtti tanítás	Bemutató tanítás	Hospitálások	Közreműködés
4.	Hospitálások	Napközis foglalkozás	Napközis foglalkozás	Közreműködés	Összefüggő tanítási gyakorlat	Kéthetes tanítási gyakorlat
5.	Napközis foglalkozás	Összefüggő tanítási gyakorlat	Közreműködés	Kéthetes tanítási gyakorlat	Napközis foglalkozás	Napközis foglalkozás, Összefüggő tanítási gyakorlat
6.						Hospitálások

A gyakorlatvezetők viszont ismerik a hallgatók gyenge pontjait, és ebből kiindulva fogalmazzák meg, hogy miben kell őket segíteniük. Az összesített rangsor tükrözi talán azt a klasszikus gyakorlati képzési szokásrendet, ami történelmileg kialakult. A korszerű hallgató–gyakorlatvezető munkakapcsolatból, emberi viszonyból eredő elvárások, mint pl. a kooperatív együttműködés, a kollaboratív tanítás, az indirekt információs csatornák használatára, az önellenőrzés–önbírálat szakszerűségére késztetés csak elemeiben érhető tetten. Terjedelmi okokból csak utalni tudunk még néhány jelenségre. Az 5. kérdésben a különböző gyakorlati képzési formák kedveltségére szerettünk volna információkat kapni. A válaszok alapján meglepőnek tartjuk, hogy a legkedveltebb formák azok, amelyekben a hallgatóknak maguknak kevesebb vagy kevésbé intenzív aktivitást kell kifejteniök. Az összefüggő tanítási gyakorlat pl. csak a negyedéves hallgatók egyik csoportjánál kerül az első helyre. Ennek okait tovább kell vizsgálni, és korrelatív kapcsolatokat érdemes keresni az erős segítségnyújtási igénnyel, valamint a hallgatók motivációs alapjaival, továbbá az elméleti oktatás hatásával, a gyakorlati képzésre fordított időarány (elég – kevés?) intenzitásával, képességfejlesztő hatásával. Ezek a problémák egyébként tükröződnek a javaslatok rangsorolásában is (lásd 9. kérdés: 1. hely: alaposabb felkészítést módszertanból 2. hely: az elméleti ismeretek és a gyakorlat összhangja.)

9. KÉRDÉS

Mit javasolna a gyakorlati képzés jobbítására? (1-5 pontig jelölje az egyes javaslatok fontosságát! 5 pont a legfontosabb)

1. Több csoportos megfigyelést (hospitálást); 2. Több egyéni megfigyelést (hospitálást); 3. Több csoport előtti tanítást; 4. Több gyakorlóiskolán kívüli gyakorlási lehetőséget; 5. Szakmai továbbképzést gyakorlatvezetőknek; 6. Több egymás utáni órában összefüggő tanítást; 7. Közvetlenebb együttműködést a hallgatókkal; 8. A főiskolai oktatók többször látogassák gyakorlatainkat; 9. Nagyobb hallgatói önállóságot a felkészülésben és tanításban; 10. Az elméleti ismeretek és a gyakorlat összhangját; 11. Alaposabb felkészítést módszertanból; 12. Alaposabb elemzést és reálisabb értékelést; 13. Egyéb

6. TÁBLÁZAT

Mennyire elégedett a gyakorlati képzés szervezettségével? Húzza alá a megfelelő választ!

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	Néha	Néha	Néha	Néha	Néha	Néha
2.	Gyakran	Jól	Gyakran	Gyakran	Gyakran	Gyakran
3.	Jól	Rosszul	Jól	Rosszul	Jól	Jól
4.	Rosszul	Rosszul	Rosszul	Jól	Rosszul	Rosszul

7. TÁBLÁZAT

Mennyire elégedett a gyakorlati képzésre fordított időaránnyal? Húzza alá a megfelelő választ!

	III. évfolyam		*VI. évfolyam*		*Gyakorlatvezetők*	*Összesített rangsor*
	2000.	*2003.*	*2000.*	*2003.*	*2003.*	
1.	Elég	Elég	Elég	Kevés	Kevés	Elég
2.	Kevés	Kevés	Kevés	Elég	Elég	Kevés
3.	Sok	Sok	Sok	Sok	Sok	Sok

A felmérések összhatásaként érdemes külön tanulmányozni a hallgatók és a gyakorlatvezetők viszonyát.

A hallgatók értékítéletei alapján a következők állapíthatók meg:

a) A harmadévesek szigorúbban ítélkeznek. Ennek okait érdemes tovább kutatni. Lehet, hogy a szakmai tapasztalatok, a hosszabb idő óta tartó együttműködés, a folyamatokba való alaposabb belelátás a negyedévesek ítéleteit reálisabbá teszi. Ugyanakkor nem ismerjük ítéleteik interperszonális hátterét, a személyes kötődéseket, amelyek mindenképpen módosító hatással lehetnek az ítélkezésre.

b) Értékítéleteikből azonban az is kiolvasható, hogy nincsenek kialakult technikáik, kritériumaik a gyakorlatvezetőik minősítésére. Ezért inkább a differenciálatlan, sommás ítéletek „felhajtó" ereje jut kifejezésre. Feltételezhető, hogy az ítéletek mögöttes okait kutatva bizonyítható lenne realitásuk.

c) Az is joggal feltételezhető azonban, hogy a minta „N" számainak mennyisége szorosabban összefügg az ítéletek realitásával, mint azt gondolnánk.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az igen gazdag és többoldalú elemzés alapjául szolgáló empirikus anyagból csak felvillantható néhány probléma. A rendelkezésre álló adatok, információk birtokában azonban egyre biztosabban állítható, hogy a gyakorlatvezetők speciális felkészítésére (szakirányú továbbképzésére) szükség van. (Ezt egyébként már végzett „szakképzett gyakorlatvezető tanítók" is egyértelműen látják.) A továbbképzés szükségességét igazolja, hogy vannak valójában szerepzavarok (az elméleti oktatók és gyakorlatvezetők között az elméleti oktatás és a gyakorlati képzés funkciói és tartalma, módszerei között és mások). Ugyanakkor vannak olyan szemléleti problémák, mind a hallgatók, mind a gyakorlatvezetők körében, amelyek

gátolják a gyakorlati képzés fejlesztő–nevelő hatásának kiteljesedését. Nehéz úrrá lenni például a hallgatók kettős szerepéből (hallgató/tanító) vagy a gyakorlatvezető kettős szerepéből (vezető/partner) fakadó szituációkon. De gondot okoznak az egész gyakorlati képzési folyamatban a hallgatók életkorából (felnőtt) és önfejlesztő igényének hiányából (diák) fakadó nyílt vagy latens konfliktusok is.

Summázva úgy értékelhető, hogy az eddig végzett mérések – vizsgálatok – mutatják a jéghegy csúcsát, és sejtetik a hegyben rejlő problémákat. Az egész problémakör talán új kutatási irányokra ösztönözheti a témával foglalkozókat.

A 2003/2004-ES TANÉV VÉGÉN a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karon összesen 422 hallgató tett sikeres záróvizsgát. *Rosta István* kari főigazgató 17 nappali, 26 levelező *óvodapedagógus* szakos, 31 nappali, 27 esti tagozatos *könyvtár* szakos, 20 nappali 57 másoddiplomás 31 levelező *tanulásban akadályozottak pedagógiája* szakos, 30 nappali, 33 levelező *művelődésszervező* szakos, 114 nappali, 36 levelező *tanító* szakos végzős hallgatónak adta át a diplomát.

A diplomásokat köszöntötte *dr. Horn Péter* akadémikus, a Kaposvári Egyetem rektora, *dr. Gyenesei István*, a Somogy Megyei Közgyűlés elnöke és *Szita Károly*, Kaposvár polgármestere

KIVÁLÓ MINŐSÍTÉSSEL VÉGZETT nappali tagozaton *Fülemen Ágnes* tanító szakos, *Dervalics Katalin* óvodapedagógia szakos, *Balogh Melinda* könyvtár szakos; levelező tagozaton *Paldesz Zoltánné*, *Rákócziné Rabóczki Ágota*, és *Wáhl Eszter* óvodapedagógia szakos, *Tihanyi Nóra* tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos; a másoddiplomás képzésben részt vevő *Lenner Ágnes* és *Radnay Yvette* tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos hallgató.

SUSKOVICS CSILLA

Somogy megyei növekedésvizsgálat

A szekuláris trend kutatása a XX sz. vége felé egyre jelentősebbé vált. A jelenség tanulmányozását a mind nagyobb számban végzett növekedésvizsgálatok segítették. E kifejezés a hosszú ideig, évszázadokig tartó folyamatos változások irányát jelenti. Az elmúlt több mint száz év eltelte alatt az egyik legmeghatározóbb humánbiológiai jelenséggé vált. Eiben (1988) meghatározásában a szekuláris trend világjelenség, amely adott földrajzi régióban élő populációk egymást követő generációinál az antropológiai jellegek széles körű variációiban fellépő, hosszú távú, szisztematikus változásokban nyilvánul meg.

Magyarországon számos kutató vizsgálta a szekuláris trend jelenségeit, és sok értékes tanulmány született a kérdéssel kapcsolatban (Bodzsár 1998, Bodzsár és Pápai 1994, Bodzsár és Véli 1980, Eiben 1988, 1994, Eiben et al. 1998, Eiben és Tóth 2000, Farkas et al. 1991, G. Szabó et al. 1997, Gyenis 1996/97, 1997, Gyenis és Joubert 2002, Gyenis et al. 1993, 2001, Mohácsi et al. 1994, Németh 1996/97, Németh és Eiben 1997, Suskovics 1997, Suskovics és Eiben 2002, Véli 1967, 1968).

Jelen tanulmány célja az Országos Növekedésvizsgálat (Eiben et al. 1991) Somogy megyében történt (Eiben et al. 1990) 15 éves utánvizsgálata a 10–15 éves korosztályra vonatkozóan. Az Országos Növekedésvizsgálatra 1982–85 között került sor, amely a 3–18 évesek 1,5%-ára terjedt ki. A vizsgálati program egy antropometriai és egy, a fizikai erőnlétet vizsgáló programból állt, valamint egy kérdőívet tartalmazott a gyermekek szociodemográfiai hátteréről. A megye egész területét érintő vizsgálatot korábban nem végeztek a térségben. Úgy gondolom, hogy a Somogy megyei szekuláris trend megismerése szükséges ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk az ország szekuláris változásairól, és nem utolsósorban a régió gyermekeinek növekedési tempójáról, a leányok menarche korának alakulásáról. Ez azért is fontos, mivel a nyolcvanas évek végétől, a politikai rendszerváltást és gazdasági liberalizációt követően, megváltoztak az életkörülmények. Az emberek többségének életszínvonala csökkent, a szegénység jelentősen megnövekedett. Ezek a változások hatással lehetnek a gyermekek növekedésére és érésére. Természetesen két vizsgálat alapján nem beszélhetünk szekuláris trendről, de az eredmények későbbi, újabb vizsgálatok eredményeivel kiegészülve már támpontul szolgálhatnak a jelenség tanulmányozásához.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A vizsgálat a megyében 1995–97 között zajlott. A tisztított minta N=3377 egészséges 10–15 éves gyermek adatait tartalmazza (1. táblázat). Ez a célzott korosztály 20%-a. Az alkalmazott vizsgálati módszerek két részből álltak, egy antropometriai programból és a sportképességekre vonatkozó vizsgálatokból. A változások elemzéséhez a következő testméreteket

alkalmaztam: testtömeg, testmagasság, ülőmagasság, alsóvégtaghossz, felsővégtaghossz, vállszélesség, cristaszélesség, a humerus condylusszélessége, a femur condylus szélessége, mellkaskerület, felkarkerület (nyújtva és behajlítva) és alszárkerület. Az antropometriai adatok felvétele a Martin-féle technikával történt (MARTIN és SALLER 1957), figyelembe véve a Nemzetközi Biológiai Program ajánlásait is (TANNER ET AL. 1969). Az adatokat leíró statisztikával dolgoztam fel. A két vizsgálat eredményeinek összehasonlítására kétmintás t-próbát, illetve d-próbát használtam. A menarchekor és oigarchekor mediánjának meghatározása a status quo módszerrel felvett adatokból probit analízissel történt (WEBER 1969).

Életkor (év)	*Fiúk*	*Lányok*
10	86	102
11	355	325
12	420	384
13	448	401
14	360	332
15	94	70
	1763	1614
Összesen:		**3377**

1. TÁBLÁZAT.
A SOMOGY MEGYEI 10–15 ÉVES GYERMEKEK NEM ÉS KOR SZERINTI MEGOSZLÁSA (ÉVENKÉNTI BESOROLÁS SZERINT)

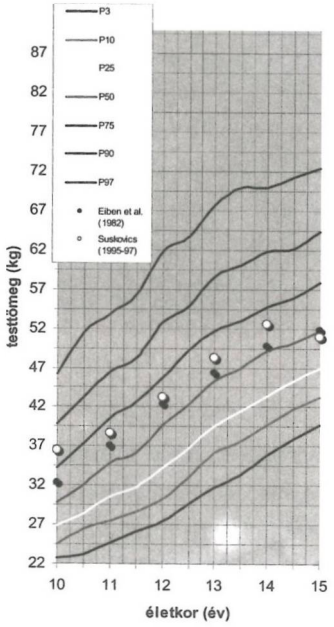
VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Testméretek

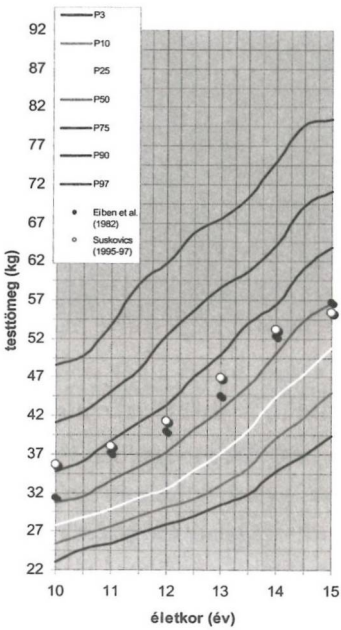
Testtömeg (2.–3. táblázat, 1.–2. ábra): a mai somogyi gyermekek általában nehezebbek, mint a 80-as években. Az értékek változása hasonló tendenciát mutat mindkét nemnél. A legnagyobb növekedés a 10 éveseknél tapasztalható. Ez a különbség a leányoknál és a fiúknál is szignifikáns. Az átlagok közötti differencia mindkét esetben jelentős. A leányoknál: 4,18 kg, a fiúknál: 4,28 kg. A 11–14 évesek ugyancsak nehezebbek a 90-es években, mint korábban, ez az eltérés azonban – a 14 éves leányok kivételével – nem szignifikáns. A 15 éveseknél a változás már negatív irányú, bár a különbség nem szignifikáns.

Az Országos Növekedésvizsgálat (EIBEN ET AL. 1991) diagramján feltüntetett somogyi középértékek jól tükrözik az elmondottakat. A leányoknál az előző minta középértékei a 10–12 éveseknél az 50-es és 75-ös percentilis

1. ÁBRA.
A SOMOGY MEGYEI LEÁNYOK TESTTÖMEG KÖZÉPÉRTÉKEI AZ ORSZÁGOS NÖVEKEDÉSI STANDARDEK PERCENTILIS-ÉRTÉKEIHEZ VISZONYÍTVA (1982-1995/97)



2. ÁBRA.
A SOMOGY MEGYEI FIÚK TESTTÖMEG KÖZÉPÉRTÉKEI AZ ORSZÁGOS NÖVEKEDÉSI STANDARDEK PERCENTILIS-ÉRTÉKEIHEZ VISZONYÍTVA (1982-1995/97)



2. TÁBLÁZAT. *A Somogy megyei leányok testtömege és hosszméretei (Eiben et al. 1990, Suskovics 1995/97)*

Életkor (év)	1982 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	1995–97 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	t
TESTTÖMEG (kg)							
10	32,30	8,00	1,46	36,48	6,88	0,96	p<0,05
11	37,00	9,00	1,70	38,67	9,39	0,52	
12	42,40	11,50	1,97	43,29	10,26	0,53	
13	46,30	8,50	1,48	48,20	10,55	0,53	
14	49,80	6,60	1,12	52,53	10,80	0,59	p<0,05
15	51,80	8,80	1,33	50,90	8,99	1,08	
TESTMAGASSÁG (cm)							
10	139,40	7,60	1,39	144,17	5,74	0,80	p<0,05
11	144,70	6,90	1,30	146,31	7,21	0,40	
12	150,20	7,10	1,22	151,94	7,46	0,38	
13	155,20	6,60	1,15	156,95	7,03	0,35	
14	157,60	5,10	0,86	160,16	6,36	0,35	
15	160,30	6,90	1,04	157,95	7,53	0,90	p<0,05
ÜLŐMAGASSÁG (cm)							
10	73,00	4,00	0,73	76,17	3,27	0,45	p<0,05
11	75,40	4,00	0,76	76,85	4,05	0,22	
12	78,90	4,50	0,77	79,53	4,29	0,22	
13	80,90	3,90	0,68	82,39	4,13	0,21	
14	83,00	2,70	0,46	84,45	3,56	0,20	p<0,05
15	84,80	2,80	0,42	83,66	3,92	0,47	
ALSÓ VÉGTAG HOSSZA (cm)							
10	78,40	5,80	1,06	81,29	3,92	0,54	p<0,05
11	81,70	4,60	0,87	82,49	4,06	0,23	
12	84,80	4,60	0,79	85,62	4,26	0,22	
13	87,70	4,70	0,82	88,39	4,33	0,22	
14	88,40	3,70	0,63	90,02	4,11	0,23	
15	89,10	4,60	0,69	88,24	5,11	0,61	
FELSŐ VÉGTAG HOSSZA (cm)							
10	59,40	3,80	0,69	63,07	4,13	0,57	p<0,05
11	62,70	4,80	0,91	64,38	6,33	0,35	
12	65,10	3,80	0,65	67,99	7,17	0,37	p<0,05
13	67,30	3,50	0,61	69,66	4,27	0,21	
14	68,20	3,00	0,51	70,71	8,16	0,45	p<0,05
15	68,90	3,30	0,50	69,93	4,04	0,48	

3. TÁBLÁZAT. *A Somogy megyei fiúk testtömege és hosszméretei (Eiben et al. 1990, Suskovics 1995/97)*

Életkor (év)	1982 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	1995–97 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	t
TESTTÖMEG (kg)							
10	31,30	5,80	0,91	35,58	6,13	1,02	p<0,05
11	37,20	11,30	1,88	38,04	8,97	0,48	
12	39,90	10,70	1,76	41,32	10,68	0,52	
13	44,60	10,60	1,74	46,92	12,12	0,57	
14	52,30	10,70	1,74	53,19	12,60	0,66	
15	56,70	11,80	2,52	55,37	12,04	1,25	
TESTMAGASSÁG (cm)							
10	138,00	5,50	0,86	143,74	8,15	1,36	p<0,05
11	144,00	7,50	1,25	145,54	6,94	0,37	
12	147,50	8,70	1,43	149,85	8,00	0,39	
13	155,30	7,90	1,30	156,54	8,65	0,41	
14	163,30	7,90	1,28	162,93	8,98	0,47	
15	168,30	12,60	2,69	166,90	6,97	0,72	

között, a 13–15 éveseknél az 50-es percentilis körül mozognak. A mai 10 éves leányok átlagértéke a 75-ös percentilis fölé kerül. A 11,12 és 14 évesek majdnem elérik a 75-ös percentilist, de a 13 évesek is a nyomukban vannak. A 15 évesek korcsoport értékei lejjebb csúsztak és jelenleg az 50-es percentilis alatt foglalnak helyet.

A 80-as években a fiúk pontsora a 10 és 15 éveseknél belesimul az 50-es percentilis vonalába, a 11 éveseknél megközelítik a 75-ös percentilist, aztán 12 éves kor után mind közelebb kerülnek az 50-es percentilishez. A 90-es évek pontsora a 75-ös percentilis fölött kezdődik, és fokozatosan egyre lejjebb fut, míg a 15 évesek korcsoportjában az 50-es percentilis alá esik.

Testmagasság (2.–3. táblázat, 3.–4. ábra): A Somogy megyei leányok testmagasságértéke 14 éves korig, mindegyik korcsoportban nagyobb, mint a nyolcvanas években. Szignifikáns eltérés a 10 éveseknél adódott. A mostani 10 éves leányok megközelítik a 80-as

évek 11 éveseinek méretét (10 évesek testmagassága 1995–97-ben 144,17 cm, 11 évesek testmagassága 1982–85-ben 144,7 cm).

Az előző vizsgálat középértékei az 50-es percentilis körül mozognak. Legalacsonyabb a 14 évesek adata. Ez a 25-ös és 50-es percentilis között található. A két minta átlagai között nincs jelentős távolság ugyan, de a 90-es évek, a 15 éveseket leszámítva, magasabb értékeket képviselnek, és pontsoruk tendenciózusan az 50-es percentilis fölött futnak. A korábbi vizsgálatnál ez csak a 10 és a 15 éveseknél igaz. A 10 éves gyermekek 1995–97-es átlagértéke valamivel a 75-ös percentilis fölött helyezkedik el, a 11 éveseké a 75-ös és az 50-es percentilis között. A többi korcsoport pontsora többnyire az 50-es percentilis körül van, és a korévek emelkedésével egyre inkább megközelítik azt, sőt a 15 évesek értékei már a vonal alá esnek.

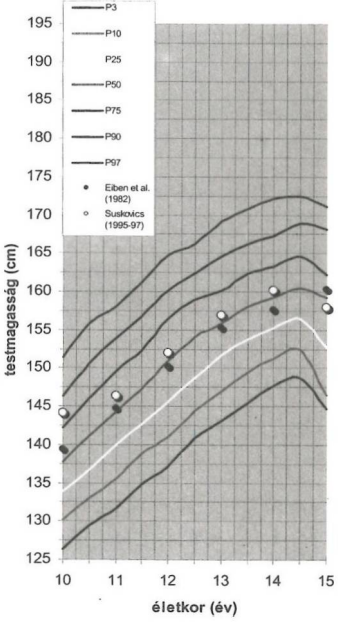
A fiúk eredményei hasonló változásokat mutatnak. Átlagértékeik a 90-es években általában nagyobbak. Szignifikáns a különbség a 10 éves korcsoportban.

A két vizsgálat középértékeinek pontsora, kivéve a 10 évesek korcsoportját, egymáshoz igen közel fut. A korábbi vizsgálat csak a 11 és 15

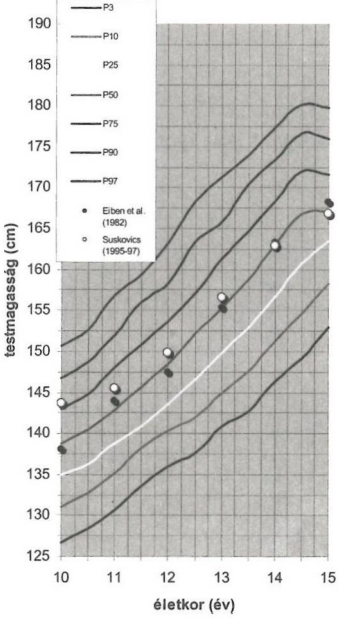
A 3. TÁBLÁZAT FOLYTATÁSA.

Életkor (év)	*1982 (a vizsgálat ideje)* *M*	*SD*	*SE*	*1995–97 (a vizsgálat ideje)* *M*	*SD*	*SE*	t
ÜLŐMAGASSÁG (cm)							
10	73,30	2,80	0,44	75,23	3,84	0,64	p<0,05
11	75,60	3,80	0,63	76,16	3,43	0,18	
12	77,30	4,40	0,72	77,85	4,45	0,22	
13	80,10	4,40	0,72	80,76	4,77	0,23	
14	84,40	4,30	0,70	84,14	5,19	0,27	
15	87,60	5,70	1,22	86,61	4,46	0,46	
ALSÓ VÉGTAG HOSSZA (cm)							
10	76,90	3,50	0,55	80,48	5,05	0,84	p<0,05
11	81,50	4,70	0,78	81,51	7,15	0,38	
12	83,60	5,60	0,92	84,34	6,38	0,31	
13	89,40	4,90	0,81	88,55	5,04	0,24	
14	93,80	5,10	0,83	92,09	5,09	0,27	
15	96,60	9,10	1,94	93,78	3,83	0,39	
FELSŐ VÉGTAG HOSSZA (cm)							
10	60,10	3,90	0,61	64,67	4,96	0,83	p<0,05
11	62,90	5,30	0,88	64,80	8,05	0,43	p<0,05
12	63,90	5,00	0,82	66,85	4,37	0,21	
13	68,80	3,70	0,61	70,18	7,94	0,38	p<0,05
14	72,90	4,10	0,67	73,13	8,96	0,47	
15	74,90	6,60	1,41	75,77	4,30	0,44	

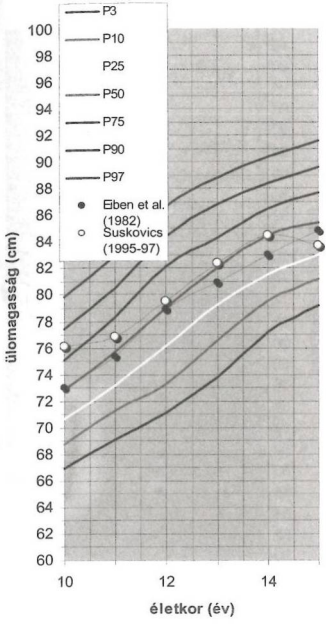
3. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok testmagasság középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



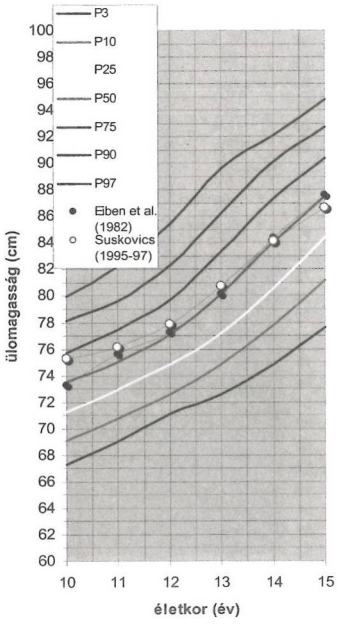
4. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk testmagasság középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



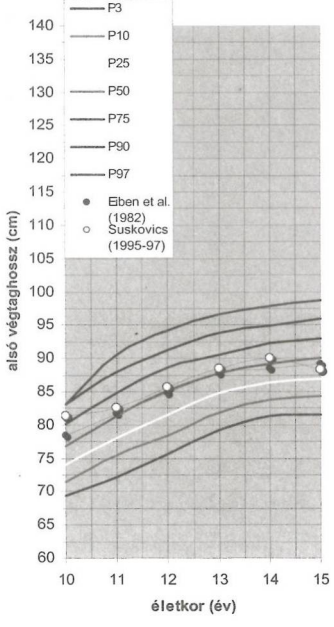
5. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok ülőmagasság középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



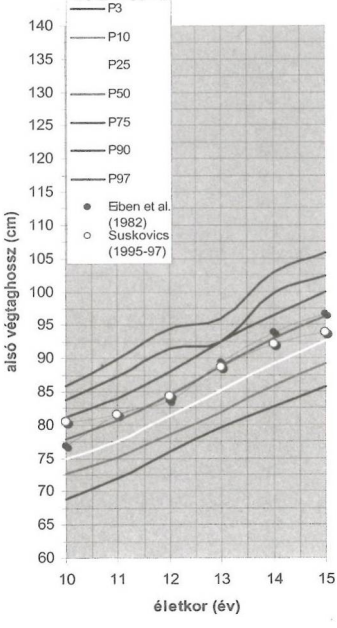
6. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk ülőmagasság középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



7. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok alsó végtaghossz középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



8. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk alsó végtaghossz középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



éveseknél jelentetett meg olyan értékeket, melyek az 50-es percentilis fölött vannak. A többi korosztály értéke többé-kevésbé ezen a vonalon halad. A jelenlegi vizsgálatnál a szignifikánsan nagyobb értéket képviselő, 10 éves gyermekek átlagértéke a 75-ös percentilisen található. 11 éves társaik értékei az 50-es és 75-ös percentilis között van, de a 12–15 évesek sem mennek az 50-es percentilis alá. A leányokhoz hasonlóan, a korintervallumok emelkedésével egyre inkább megközelítik, ill. elérik az 50-es percentilist.

Ülőmagasság (2.–3. táblázat, 5.–6. ábra): A testmagassággal jól korreláló két hosszméret, az ülőmagasság és az alsóvégtaghossz, a termetértékek változásával mutat hasonlóságot. Így a gyermekek ülőmagassága, a 15 éveseket kivéve, nagyobb, mint korábban. Szignifikáns különbség mindkét nemnél a 10 évesek csoportjában adódott.

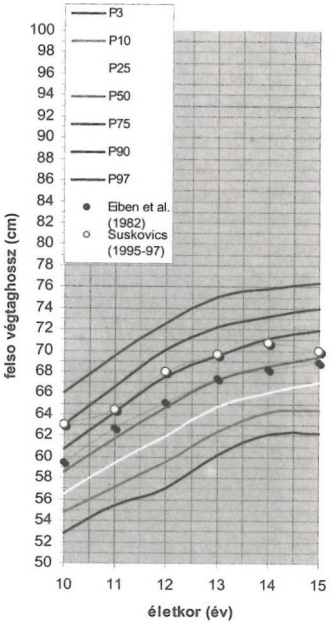
A 10–12 éves leányok pontsora az 50-es percentilist követi az előző vizsgálatnál, a 13–15

évesek átlagai pedig ez alatt mozognak. A jelen vizsgálatnál a 10 évesek adata a 75-ös percentilis felett van, majd egyre inkább megközelítik az eredmények az 50-es percentilist, míg 15 éves korban ez alá kerül az ülőmagasság átlaga. A fiúk pontsora hasonlóan alakul, mint a leányoké, de itt a két vizsgálat közti különbség kisebb, mivel a 13–15 évesek előző adatai is már az 50-es percentilis körül sorakoznak.

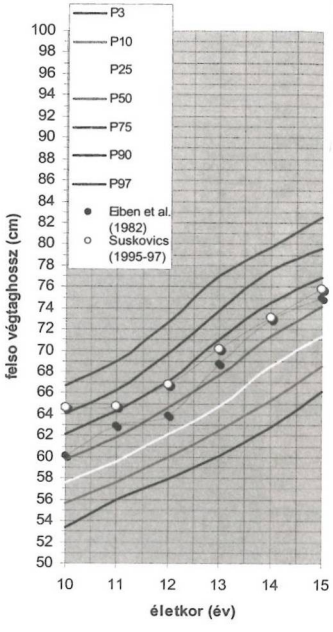
Alsóvégtaghossz (2.–3. táblázat, 7.–8. ábra): Az alsóvégtaghossz értékeinek elemzése az ülőmagasságnál tapasztalt változásokat, tendenciákat tükrözi mindkét nemnél.

Felsővégtaghossz (2.–3. táblázat, 9.–10. ábra): A felsővégtaghossz statisztikai próbájának eredményei szerint nagyobbak a 90-es évek középértékei. Az eltérés több esetben jelentős. Ebben a méretben még a 15 évesek is erőteljesebb növekedést jeleznek. Szignifikáns

9. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok felső végtaghossz középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



10. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk felső végtaghossz középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



4. TÁBLÁZAT. *A Somogy megyei leányok szélességi méretei (Eiben et al. 1990, Suskovics 1995/97)*

Életkor (év)	1982 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	1995–97 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	t
VÁLLSZÉLESSÉG (cm)							
10	30,00	1,80	0,33	32,45	1,71	0,24	p<0,05
11	31,90	2,10	0,40	33,18	2,14	0,12	
12	33,30	2,20	0,38	34,00	2,23	0,11	
13	34,40	2,00	0,35	35,04	2,18	0,11	
14	34,90	1,50	0,25	36,02	2,09	0,11	p<0,05
15	35,70	1,50	0,23	35,34	1,87	0,22	
CRISTASZÉLESSÉG (cm)							
10	21,20	2,30	0,42	23,36	1,81	0,25	p<0,05
11	22,90	1,80	0,34	23,54	2,10	0,12	
12	24,00	2,30	0,39	24,45	2,24	0,11	
13	24,90	1,80	0,31	25,38	2,13	0,11	
14	25,70	1,70	0,29	26,28	2,31	0,13	
15	26,40	1,70	0,26	25,70	2,11	0,25	
A HUMERUS CONDILUS SZÉLESSÉGE (mm)							
10	53,80	4,30	0,79	53,33	3,83	0,53	
11	56,40	3,50	0,66	54,36	3,86	0,21	
12	58,40	4,10	0,70	55,84	4,10	0,21	
13	59,10	4,10	0,71	56,99	3,97	0,20	
14	60,20	3,70	0,63	57,44	4,11	0,23	
15	60,20	3,50	0,53	57,60	3,57	0,43	p<0,05
A FEMUR CONDILUS SZÉLESSÉGE (mm)							
10	82,90	6,70	1,22	83,37	6,95	0,96	
11	85,80	6,30	1,19	85,06	7,20	0,40	
12	87,50	6,40	1,10	87,01	6,89	0,35	
13	88,60	4,40	0,77	88,90	7,10	0,35	
14	90,90	5,20	0,88	89,49	6,77	0,37	
15	90,80	5,20	0,78	90,37	7,00	0,84	

Életkor (év)	1982 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	1995–97 (a vizsgálat ideje) M	SD	SE	t
VÁLLSZÉLESSÉG (cm)							
10	30,10	1,50	0,23	32,44	1,87	0,31	p<0,05
11	31,40	1,90	0,32	32,98	1,91	0,10	
12	32,20	2,00	0,33	33,63	2,40	0,12	
13	33,50	1,90	0,31	35,18	2,61	0,12	p<0,05
14	35,40	2,20	0,36	36,58	2,86	0,15	p<0,05
15	36,90	3,00	0,64	37,80	2,54	0,26	
CRISTASZÉLESSÉG (cm)							
10	20,70	1,40	0,22	21,96	1,36	0,23	p<0,05
11	21,50	1,70	0,28	22,75	1,98	0,11	
12	22,00	1,80	0,30	23,27	2,47	0,12	p<0,05
13	23,00	1,90	0,31	24,48	2,30	0,11	
14	24,00	2,00	0,32	25,47	2,42	0,13	
15	25,20	2,20	0,47	26,11	2,46	0,25	
A HUMERUS CONDILUS SZÉLESSÉGE (mm)							
10	54,60	4,00	0,62	55,81	4,40	0,73	
11	57,40	4,20	0,70	56,78	4,24	0,23	
12	58,40	4,70	0,77	58,11	4,67	0,23	
13	60,90	4,70	0,77	60,64	4,97	0,24	
14	64,40	4,40	0,71	63,10	4,94	0,26	
15	66,50	4,50	0,96	64,40	4,67	0,48	
A FEMUR CONDILUS SZÉLESSÉGE (mm)							
10	84,70	4,20	0,66	89,78	6,85	1,14	p<0,05
11	88,50	7,30	1,22	89,70	7,13	0,38	
12	90,60	6,90	1,13	91,71	7,14	0,35	
13	94,20	6,80	1,12	94,68	7,57	0,36	
14	96,30	6,10	0,99	96,41	7,31	0,39	
15	99,10	6,00	1,28	97,09	8,55	0,88	

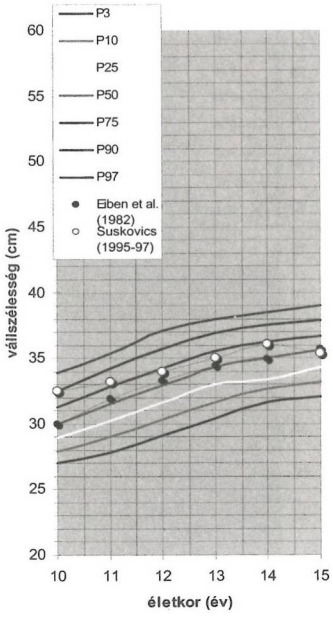
5. TÁBLÁZAT. *A Somogy megyei fiúk szélességi méretei (Eiben et al. 1990, Suskovics 1995/97)*

különbség főleg a leányoknál tapasztalható. Ez a 10, 12, és 14 évesek korcsoportjában van. A fiúknál a változás csupán a 10 éveseknél jelentkezik szignifikánsan.

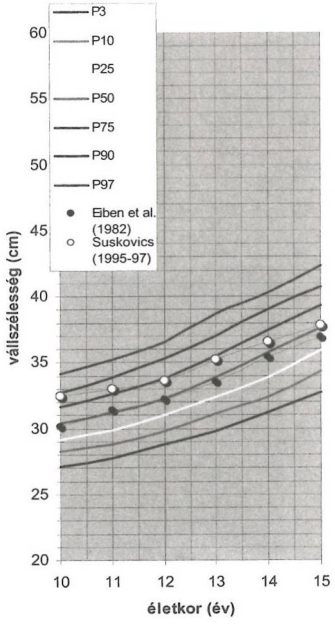
Az Országos Növekedésvizsgálat diagramján feltüntetett nyolcvanas évekbeli középértékek az 50-es percentilisen vagy e felett helyezkednek el. A leányok intenzívebb növekedést mutatnak, így jelenlegi minta pontsora a 75-ös percentilis körül helyezkedik el. A fiúk értékei kicsivel ez alatt maradnak.

Vállszélesség (4.–5. táblázat, 11.–12. ábra): A vállszélesség, a 15 éves leányoktól eltekintve, magasabb értékeket jelez 10–15 év elteltével. Szignifikáns különbség a 10 és 14 éves leányoknál valamint a 10 és 13–14 éves fiúknál fordul elő. Pontsoruk a nyolcvanas években az 50-es percentilisnél, jelenleg a 75-ös percentilisnél van.

11. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok vállszélesség középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



12. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk vállszélesség középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*

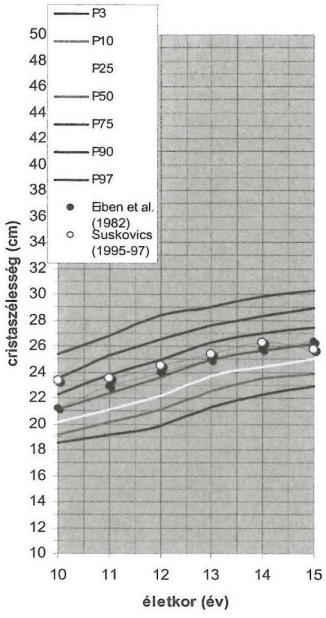


Cristaszélesség (4.–5. táblázat, 13.–14. ábra): A 15 éves leányok kivételével, a vállszélességhez hasonlóan, ezek az értékek is emelkedtek. A különbség a 10 éves leányoknál és a 10 és 12 éves fiúknál szignifikáns. A leányok értékei korábban az 50-es percentilisen, a mostani vizsgálat során leginkább az 50-es és a 75-ös percentilis között helyezkednek el.

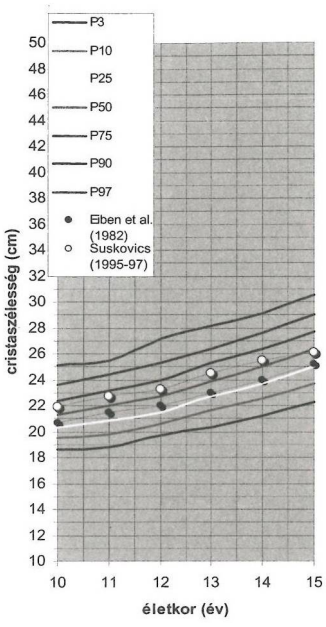
Humerus condylusszélesség (4.–5. táblázat, 15.–16. ábra): Ennél a méretnél a 90-es évek középértékei minimálisan kisebbek, mint az előző értékek. Ez markánsabban jelentkezik a leányok esetében, szignifikáns eltérés azonban csak a 15 éveseknél áll fenn. Ezt jelzik a diagramon feltüntetett középértékek is. A nyolcvanas évek pontsora mindkét nemnél az 50-es percentilisen van, míg a kilencvenes éveké a leányoknál a 25-ös percentilisnél, a fiúknál a 10–13 éves korosztálynál az 50-es, a 14–15 éveseknél ez alatt van.

Femur condylusszélessége (4.–5. táblázat, 17.–18. ábra): Gyakorlatilag

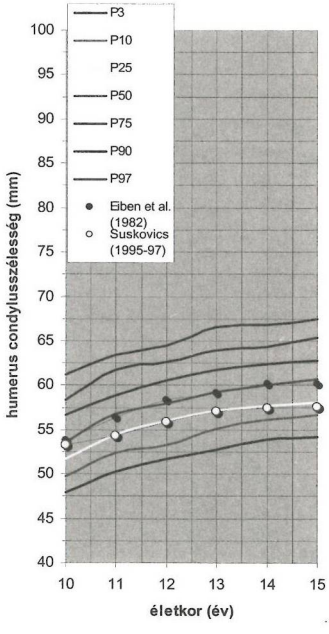
13. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok cristaszélesség középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



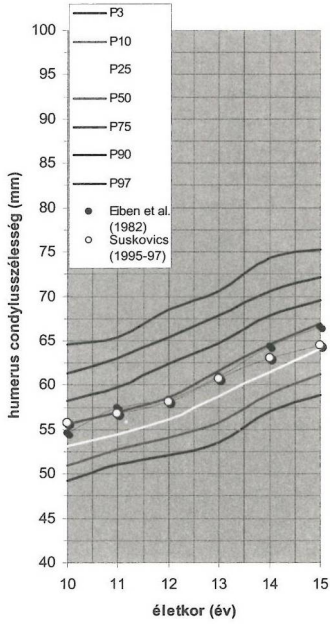
14. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk cristaszélesség középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



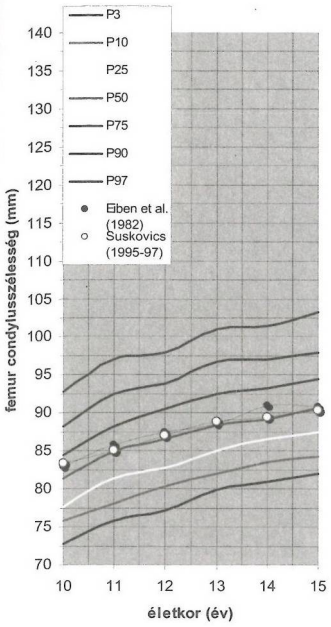
15. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok condylusszélesség (humerus) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



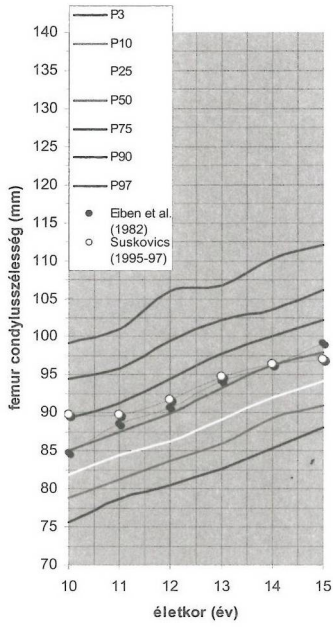
16. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk condylusszélesség (humerus) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



17. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok condylusszélesség (femur) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



18. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk condylusszélesség (femur) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



6. TÁBLÁZAT. *A Somogy megyei leányok kerületi méretei (Eiben et al. 1990, Suskovics 1995/97)*

Életkor (év)	*1982 (a vizsgálat ideje)* *M*	*SD*	*SE*	*1995–97 (a vizsgálat ideje)* *M*	*SD*	*SE*	t
MELLKASKERÜLET (cm)							
10	65,70	7,90	1,44	67,79	7,20	1,00	
11	69,50	6,90	1,30	69,89	8,35	0,46	
12	72,20	7,00	1,20	73,66	8,85	0,45	
13	75,50	6,70	1,17	77,59	8,46	0,42	
14	77,30	4,40	0,74	80,93	8,39	0,46	p<0,05
15	77,80	5,90	0,89	79,21	6,74	0,81	
FELKARKERÜLET NYÚJTVA (cm)							
10	20,50	3,10	0,57	20,50	2,30	0,32	
11	20,70	2,90	0,55	21,19	2,89	0,16	
12	21,50	3,20	0,55	21,90	2,94	0,15	
13	22,10	2,60	0,45	22,62	2,91	0,15	
14	23,40	2,40	0,41	23,34	2,88	0,16	
15	23,20	2,70	0,41	23,20	2,67	0,32	
FELKARKERÜLET BEHAJLÍTVA (cm)							
10	21,20	3,10	0,57	21,07	2,30	0,32	
11	21,40	2,90	0,55	21,77	2,92	0,16	
12	22,20	3,20	0,55	22,48	2,94	0,15	
13	22,90	2,70	0,47	23,23	2,92	0,15	
14	24,10	2,30	0,39	23,94	2,90	0,16	
15	24,00	2,70	0,41	23,74	2,64	0,32	

nincs nagy különbség a két vizsgálat adatai között. Szignifikáns különbség csupán a 10 éves fiúknál van, akiknek nagyobb lett ez a méretük. Pontsoruk mindkét vizsgálatnál és nemnél némileg meghaladja az 50-es percentilist.

Mellkaskerület (6.–7. táblázat, 19.–20. ábra): Az adatokat összehasonlítva, a mai Somogy megyei gyermekek mérete, a 15 éves fiúktól eltekintve, minden korcsoportban nagyobb. A t-próbák eredményei a 10 éves fiúknál és a 14 éves leányoknál jelez szignifikáns eltérést. A középértékek mindegyik esetben az 50-es és a 75-ös percentilis között mozognak.

Felkarkerület nyújtva és behajlítva (6.–7. táblázat, 21.–24. ábra): A méretek nem mutatnak különbséget a két mintában sem az átlagértékeket, sem a t-próba eredményét tekintve. A középértékek, a mellkaskerület átlagaihoz hasonlóan, az 50-es és a 75-ös percentilis között helyezkednek el mindkét vizsgálatnál és nemnél.

Alszárkerület (6.–7. táblázat, 25.–26. ábra): Az alszárkerület méretének változása csekély mértékű növekedést jelez, amely azonban szignifikánsan csupán a 10 éves fiúk esetében tér el. A pontsorok a fenti tendenciát követik. Így az 50-es és a 75-ös percentilis között találhatók.

Nemi érés Somogyban 1995–97-ben a leányok menarche kora: Me= 12,70 év (confidencia intervallum: 12,45–12,97). Az egész megye területéről legelőször az Országos Növekedésvizsgálat keretén belül gyűjtöttek adatokat a leányok menarche korára. Ez alapján 1982–85-ben az első menstruáció bekövetkezésének idejére Me=12,55 évet kaptak (EIBEN ET AL. 1990). Az országos medián: Me=12,79 év (EIBEN ET AL. 1991).

A fiúk oigarche korára vonatkozóan korábban nem történt vizsgálat Somogy megyében. Ez 1995–97-ben, m=13,17 év (confidencia intervallum: 12,97–13,47) lett.

A 6. TÁBLÁZAT FOLYTATÁSA

Életkor (év)	*1982 (a vizsgálat ideje) M*	*SD*	*SE*	*1995–97 (a vizsgálat ideje) M*	*SD*	*SE*
ALSZÁRKERÜLET (cm)						
10	28,70	3,30	0,60	29,67	2,41	0,33
11	30,00	4,10	0,77	30,41	3,42	0,19
12	30,90	3,60	0,62	31,62	3,50	0,18
13	31,90	2,60	0,45	32,81	3,38	0,17
14	33,10	3,10	0,52	33,67	3,45	0,19
15	34,00	2,90	0,44	33,25	2,98	0,36

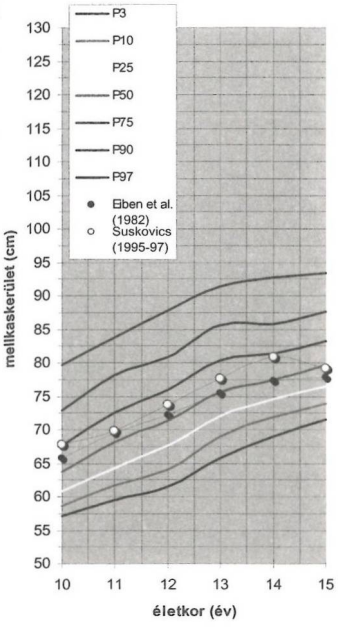
7. TÁBLÁZAT. *A SOMOGY MEGYEI FIÚK KERÜLETI MÉRETEI (EIBEN ET AL. 1990, SUSKOVICS 1995/97)*

Életkor (év)	*1982 (a vizsgálat ideje) M*	*SD*	*SE*	*1995–97 (a vizsgálat ideje) M*	*SD*	*SE*	t
MELLKASKERÜLET (cm)							
10	65,80	5,60	0,87	68,73	6,93	1,15	p<0,05
11	69,60	8,70	1,45	69,99	7,31	0,39	
12	72,00	7,10	1,17	72,51	8,77	0,43	
13	74,50	7,00	1,15	76,26	9,17	0,43	
14	79,80	7,20	1,17	79,98	9,64	0,51	
15	83,20	7,70	1,64	80,83	7,94	0,82	
FELKARKERÜLET NYÚJTVA (cm)							
10	19,50	2,00	0,31	20,46	2,27	0,38	
11	21,30	3,80	0,63	21,13	2,95	0,16	
12	21,90	3,40	0,56	21,80	3,38	0,16	
13	22,50	3,30	0,54	22,74	3,35	0,16	
14	24,20	3,20	0,52	23,92	3,34	0,18	
15	24,90	2,70	0,58	24,23	3,08	0,32	
FELKARKERÜLET BEHAJLÍTVA (cm)							
10	20,30	2,00	0,31	21,05	2,23	0,37	
11	22,00	3,80	0,63	21,71	2,96	0,16	
12	22,60	3,50	0,58	22,43	3,37	0,16	
13	23,00	3,40	0,56	23,41	3,36	0,16	
14	24,90	3,30	0,54	24,67	3,38	0,18	
15	25,60	2,80	0,60	25,01	3,06	0,32	
ALSZÁRKERÜLET (cm)							
10	27,60	2,60	0,41	28,84	2,43	0,40	p<0,05
11	29,30	3,20	0,53	29,82	3,35	0,18	
12	30,40	3,70	0,61	30,64	3,68	0,18	
13	31,20	3,90	0,64	32,18	3,75	0,18	
14	33,50	2,80	0,45	33,60	3,61	0,19	
15	34,10	3,00	0,64	33,76	3,36	0,35	

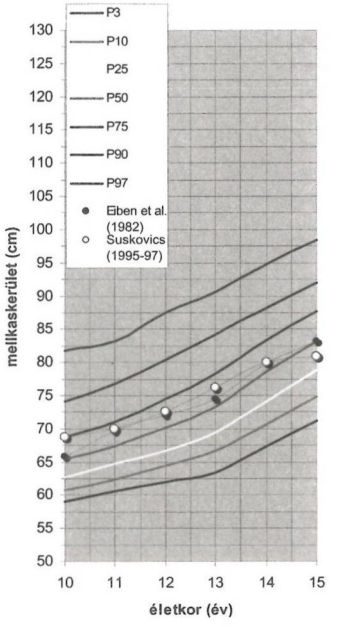
AZ ÁBRÁKON SZEREPLŐ PONTSOROK JELENTÉSE:

- Eiben et al. (1982) *1982: SOMOGY MEGYEI VIZSGÁLAT (EIBEN ET AL. 1990)*
- Suskovics (1995-97) *1995/97: SOMOGY MEGYEI VIZSGÁLAT (JELEN VIZSGÁLAT)*

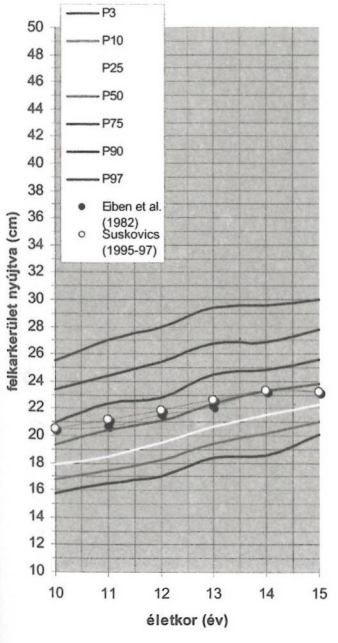
19. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok mellkaskerület középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



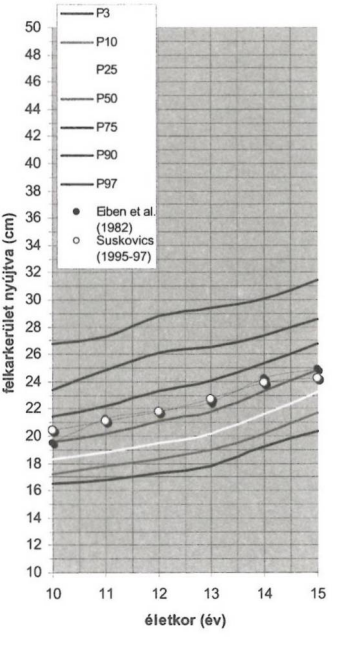
20. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk mellkaskerület középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



21. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok felkarkerület (nyújtva) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



22. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk felkarkerület (nyújtva) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



AZ EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

Az elmúlt 15 évben általában pozitív változásokat figyelhetünk meg a növekedésben Somogy megyében.

Ugyanakkor a változás mértéke különböző. Ez a nemtől, kortól és az adott testmérettől függ. A növekedés fokozottabb valamivel a leányok hosszméreteinél és a fiúk szélességi méreteinél. Ennek oka az lehet, hogy ezek a testméret átlagok az előző vizsgálatnál alacsonyabb értéket képviselnek a HNGS diagramján, a másik nemhez képest. Meg kell azonban jegyezni, hogy az eltérések egyik esetben sem szignifikánsak.

Az eredmények szerint a Somogy megyei 10 éves gyermekek testtömegének és termetének növekedése jelentősen felgyorsult. Ezt támasztják alá a t-próbák eredményei is. A 11–14 éveseknél gyakorlatilag nem változott a testtömeg és a testmagasság, ezek az értékek nem lettek jelentősen magasabbak. A 15 éveseknél negatív irányú változásra utalnak az 1995–97-es

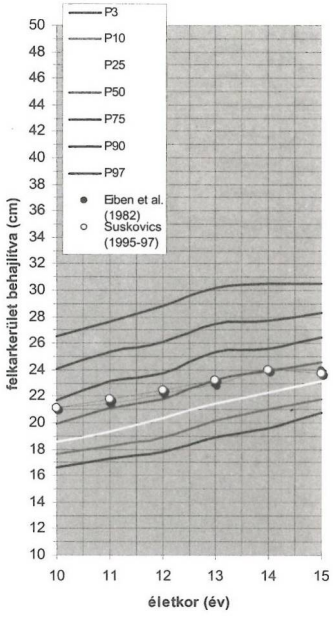
adatok, ezt azonban a t-próba nem erősíti meg.

A növekedésváltozások a hosszúsági, törzsszélességi és törzskerületi méretek átlagértékeinek növekedésével pozitív változásokat mutatnak. A szignifikáns eltérés azonban ezekben a méretekben is leginkább a 10 éveseknél támasztja alá a mondottakat. A végtagok szélességi és kerületi méreteinél nem tapasztalható változás.

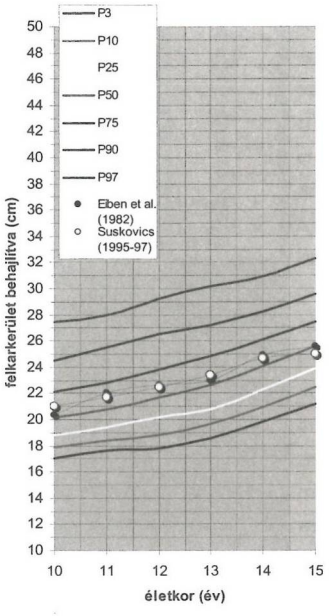
Úgy tűnik, hogy bár a legtöbb testméretnél 10 éves korban gyorsult a növekedés üteme, bizonyos testméreteknél a különböző korcsoportokban jelentkező szignifikáns különbségek feltételezik a növekedés ütemének korcsoportok szerinti eltérését. A vizsgálat általában pozitív változásokra utal, de bizonyos esetekben, mint pl. a végtag szélességi és kerületi méreteinél, nem jelentkezik valós, szignifikáns különbség, és még az átlagértékek is hasonlóak.

Az egyes testméretekben a változás nagysága eltérő, ez bizonyos testaránybeli változást is előidéz. A testmagasságnál csupán a 10 évesek

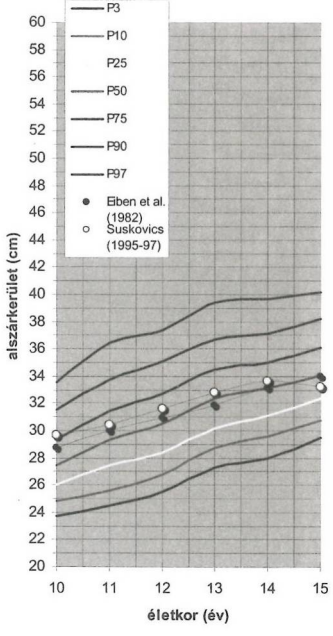
23. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok felkarkerület (behajlítva) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



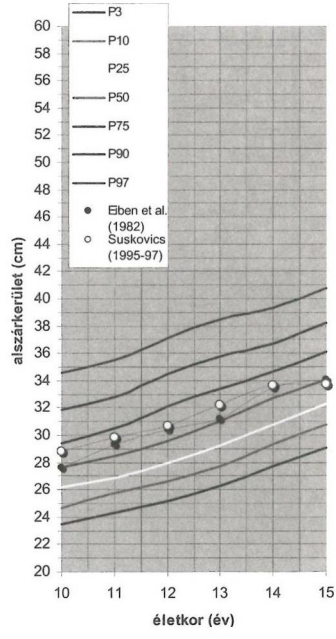
24. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk felkarkerület (behajlítva) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



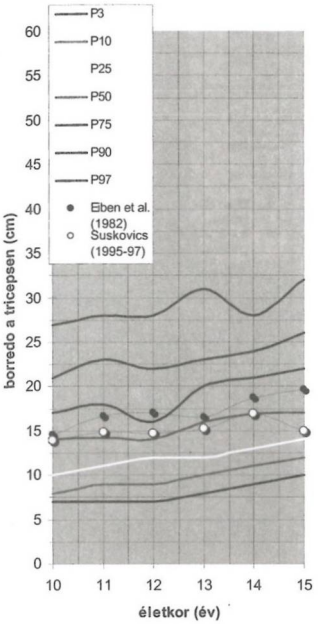
25. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok alszárkerület középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



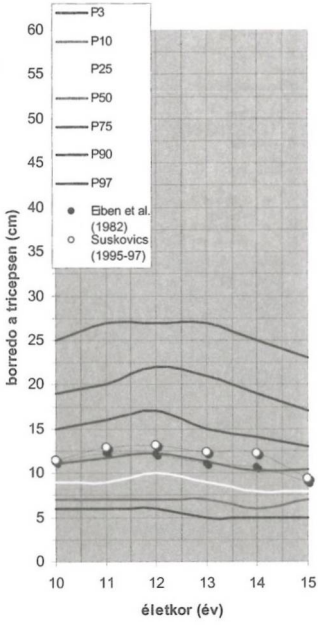
26. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk alszárkerület középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



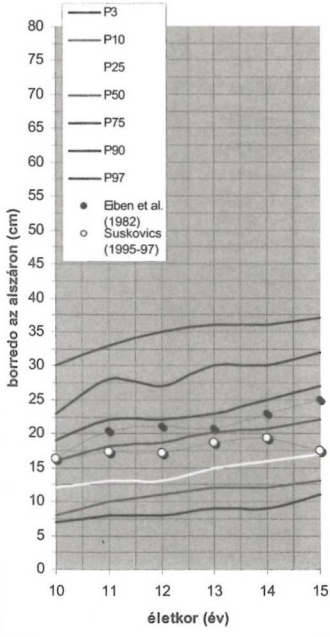
27. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok bőrredő (triceps) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



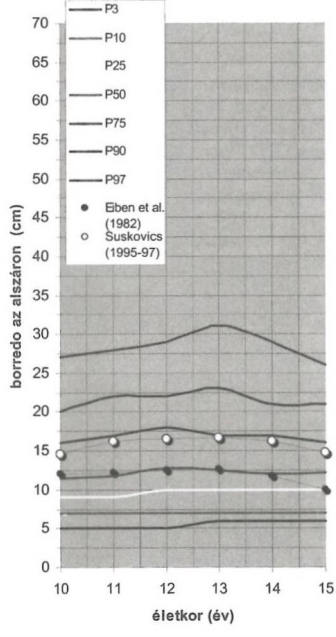
28. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk bőrredő (triceps) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



29. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok bőrredő (alszár) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



30. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk bőrredő (alszár) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



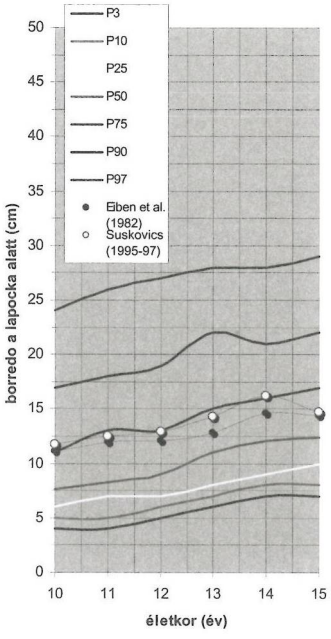
körében adódott szignifikáns eltérés. A törzs szélességi méreteinél viszont – főleg a vállszélességnél – több korcsoportnál is szignifikánsan nagyobbak lettek a középértékek. Ezért feltételezhetjük a somogyi gyermekek törzsének zömökebbé válását. Az a tény, hogy a változás erőteljesebb a vállszélesség esetében, mint a cristaszélességnél, valószínűsíti, hogy a környezeti tényezők hatása jelentősebb ennél a méretnél. A felső végtag esetében szintén aránybeli változásra következtethetünk. A felső végtag hossza szignifikánsan nagyobb lett, ugyanakkor a könyök szélessége csökkent. Ez utóbbi változás, bár nem szignifikáns, így a csökkenés nem bizonyított, gyorsulás semmi esetre sem következhetett be. Mindez a felső végtag lineárisabbá válását eredményezi az elmúlt időszakban. Ezt a következtetést a felkar kerületi méretének eredményei is megerősítik, mivel a középértékek többé-kevésbé azonosak 10–15 év elteltével, a növekedés ebben a méretben nem gyorsult

fel, ugyanakkor a felső végtag megnyúlt, és így feltételezhető, hogy a változás sebességének fokozódása a felkarra is vonatkozik.

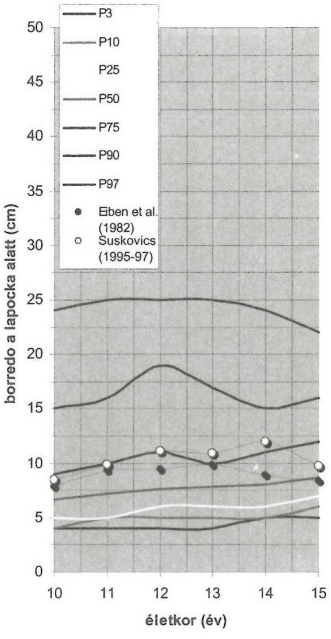
A menarchekorra 15 év elteltével valamivel magasabb értéket kaptam, ami a nemi érés negatív irányú változását jelzi. Ez megegyezik azokkal a XX. század végi megfigyelésekkel, amelyek szerint a menarche egyre korábbi bekövetkezésének trendje megtorpant, sőt a folyamat negatív irányú lett.

A növekedés és érés szekuláris trendjét a társadalmi, gazdasági tényezők és a populációs változások befolyásolják. A rendszerváltás, a gazdasági, szociális viszonyok megváltozása ebben a térségben is jelentős változásokat hoz, melyek a pozitív szekuláris trend lelassulását vagy megszűnését eredményezhetik. Somogy megye az ország kevésbé urbanizálódott megyéi közé tartozik, ahol a népességnek csak a 48%-a városlakó (Kasza 1998). Városai, Kaposvár kivételével, kicsik. Aprófalvas, a községek 75,4%-ának

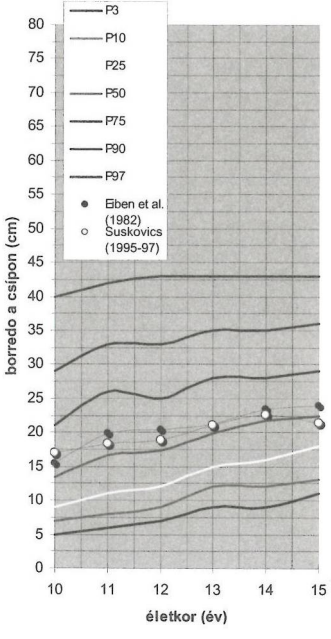
31. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok bőrredő (lapocka alatt) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



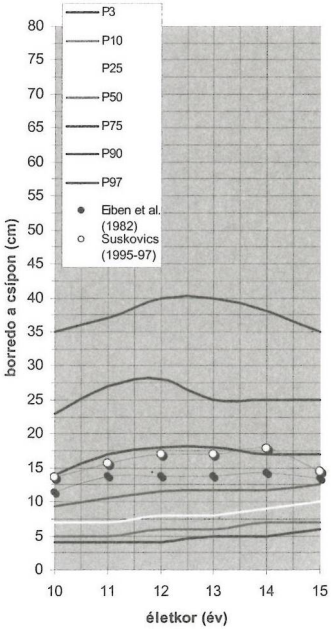
32. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk bőrredő (lapocka alatt) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



33. ÁBRA. *A Somogy megyei leányok bőrredő (csípőn) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



34. ÁBRA. *A Somogy megyei fiúk bőrredő (csípőn) középértékei az országos növekedési standardek percentilis-értékeihez viszonyítva (1982-1995/97)*



ezernél is alacsonyabb a lélekszáma. A rendszerváltás után a tsz-ek nagy része tönkremegy, így a vidéki munkalehetőségek a minimálisra korlátozódnak. A környező városokban, a szocializmusban jól működő gyárak és egyéb ipari létesítmények zöme megszűnik. A megmaradt és az új létesítmények többsége ugyanakkor kevesebb munkást foglalkoztat, mint az 1989 előtt meglévők. A munkaerő nagy része városi, ugyanis a munkaadók jó része nem támogatja a bejárókat. Ezáltal a falvakban élők, akik a megye népességének több mint felét teszik ki, munkalehetősége még inkább csökken. Ezek a változások törvényszerűen az életmód megváltozását, és ezzel együtt a szekuláris trend intenzitásának és irányának megváltozását is eredményezik. Ennek megállapítására azonban további vizsgálatok szükségesek.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az Országos Növekedésvizsgálat Somogy megyei 15 éves utánvizsgálata a 10–15 éves gyermekek testméreteinek kis aranyú növekedését jelzi. Ez azonban különböző mértékben nyilvánul meg az egyes korosztályoknál, valamint a különböző testméreteknél. A 10 évesek minden testmérete, a végtagok szélességi és kerületi méretei kivételével, szignifikánsan nagyobbak, mint a nyolcvanas évek elején. A 11–14 éveseknél, bár a középértékek emelkedtek, többnyire nem jelentős az eltérés. A 15 évesek esetében vagy csökkentek a méretek, vagy nem történt változás. Szignifikánsan azonban nem mutatható ki különbség. Ma a Somogy megyei gyermekek nehezebbek és magasabbak, mint 15 évvel ezelőtt. A növekedésváltozások a hosszúsági, a törzsszélességi és a törzskerületi méreteknél pozitív változásokat mutatnak. A végtagok szélességi és kerületi méretei gyakorlatilag nem változtak. A mai somogyi leányok menarchekora későbbi időpontra tolódott.

IRODALOM

1. Bodzsár, É. B. (1998): Secular Growth Changes in Hungary. In Bodzsár, É. B., and Susanne, C. (Eds.) Secular Growth Changes in Europe. – Eötvös Univ. Press, Budapest, 1998; 175-205.
2. Bodzsár, É., B., Pápai, J. (1994): Secular Trend in Body Proportions and Composition. In Eiben, O. G. (Ed.) Auxology '94. Children and Youth at the End of the 20th Century. Humanbiol. Budapest, 25; 245-254.
3. Bodzsár, É., Véli, GY. (1980): The changing of height and weight of body during half a century in Hungary. Glasnik Anthropoloskog Drustva Jugoslavije, 17; 69-75.
4. Eiben, O. (1988): Szekuláris növekedésváltozások Magyarországon. A gyermekek növekedésének, biológiai érésének szekuláris trendje Magyarországon a „Körmendi Növekedésvizsgálatok" alapján. Humanbiol. Budapest, Suppl. 6., 133 o.
5. Eiben, O. G. (1994): The Körmend Growth Study: Data to Secular Growth Changes in Hungary. AUXOLOGY'94. Humanbiol. Budapest, 25; 205-219.
6. Eiben, O., Pantó, E., Barabás, A. and Bánhidi, M. (1990): Adatok Somogy megye ifjúságának biológiai fejlettségéhez és fizikai erőnlétéhez. Humanbiol. Budapest, Suppl. 9.
7. Eiben O.G., Barabás, A., Pantó, E. (1991): The Hungarian National Growth Study I. Reference data on the biological developmental status and physical fitness of 3-18-year old Hungarian youth in the 1980s. Humanbiol. Budapest, 21.
8. Eiben, O., Németh, Á., Barabás, A., Pantó, E. (1998): Adatok Budapest ifjúságának biológiai fejlettségéhez és fizikai erőnlétéhez. Humanbiol. Budapest, Suppl. 24.
9. Eiben, O. G., Tóth, G. (2000): Secular Changes of Sexual Differences in Height During Puberty. in Bodzsár, É. B., Susanne, C., Prokopec, M. (eds): Puberty: Variability of Changes and Complexity of Factors. Eötvös Univ. Press, Budapest, 2000.
10. Farkas, A., Mészáros, J., Mohácsi J. (1991): A study on the secular trend in young adults. Anthrop. Közl 33; 171-176.

11. G., Szabó, T. (1997): Secular Trends In Eastern Hungary. Acta. Biol. Szeged. 42; 315-319.
12. Gyenis, GY. (1996-97): Age changes in of body measurements of young adults in Hungary. Anthrop. Közl., 38; 49-54.
13. Gyenis, GY. (1997): Continuing positive growth changes in height and weight of Hungarian university students. Ann. Hum. Biol., 24; 475-479.
14. Gyenis, GY., H. Hidegh, A., Szerényiné Pásztor, ZS. (1993): Érd '89. Újabb adatok a magyarországi szekuláris trendről. Anthrop. Közl., 35; 181-187.
15. Gyenis, Gy., Joubert, K. (2002): Secular trends of body height, body weight and BMI of Hungarian university students and conscripts. Humanbiologia Budapestinensis, 27; 95-105.
16. Gyenis, Gy., Szerényiné Pásztor, Zs., Horváthné Hidegh, A. (2001): „Érd '99" növekedésvizsgálat (Előzetes eredmények). Anthropologiai Közlemények, 42; 105-109.
17. Kasza, S. (1998): Magyarország megyei kézikönyvei, 14. Somogy megye kézikönyve. SZÜV-Ceba kiadó.
18. Martin, R. and Saller, K. (1957): Lehrbuch der Antropologie I. (3. kiadás). G. Fisher Verlag, Stuttgart.
19. Mohácsi, J., Mészáros, J., Farkas, A. (1994): Secular Growth Trend in Height, Body Weight and Growth Type Indice of Boys Aged Between 14 and 18. in Eiben, O. G. (Ed) AUXOLOGY'94. Humanbiologia Budapestiensis, 25; 369-372.
20. Németh, Á. (1996-97): Trends in growth of Budapest children and youth between 1929 and 1995. Anthrop. Közl., 38; 33-48.
21. Németh, Á., Eiben, O. G. (1997): Secular growth changes in Budapest in the 20th century. Acta Med. Auxol., 29(1); 5-12.
22. Suskovics, CS. (1997): Data on the biological development of girls in Somogy County (preliminary study) Acta Biol. Szeged. 42; 299-305.
23. Suskovics, Cs., Eiben O. (2002): Secular changes in growth and maturation in Kaposvár (South-West of Hungary) over the last century. In Eiben O. G., Bodzsár É. B. (Eds) Children and Youth at the Begining of the 21st Century. Humanbiologia Budapestinensis, 27; 185-196.
24. Tanner, J. M., Hiernaux, J., and Jarman, S. (1969): Growth and physique studies. In: Weine, J. S., Lourie, J. A. (Eds): Human Biology. A Guide to Field Methods. – IBP Handbook No. 9.; 1-76. Blackwell Sci. Publ. Oxford-Edinburgh.
25. Véli, Gy. (1967): Az akceleráció a felszabadulás előtt és után. Anthrop. Közl., 11; 25-30.
26. Véli, Gy. (1968): A testi fejlődés és a menarche. Anthrop. Közl., 12; 161-171.
27. Weber, E. (1969): Grundriss der biologischen Statistik. 5. Aufl. Fischer, Jena. 81-82.

BÁRDOSSY ILDIKÓ

A mentális folyamatok modellezése, mint a metakognitív tanulás segítésének egyik lehetősége

„Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékennyé ébresztése"
(Weöres Sándor: Az ős tudás. In.: A teljesség felé. Tericum Kiadó, Bp., 1995. 9. o.)

A tanuló gyermek, gondolkodó gyermek. Ahhoz, hogy tanulásában sikeres legyen, szüksége van a segítségünkre abban is, hogy a gondolkodás magasabb szintjeire jusson. Ezekre a magasabb szintekre jellemző a „metakognitív kontroll".[1]

A metaismeret kutatásán alapuló tanulássegítési, tanulási stratégiák, technikák segítenek bennünket a „saját gondolkodásunkon való töprengésben", a „saját gondolkodásunk felügyeletében", egyfajta „belső kontroll" létrehozásában.[2]

Vannak olyan iskolák, melyek – hagyományosan – a tanulás végtermékére koncentrálnak, s kisebb hangsúlyt fektetnek azokra a tanulási folyamatokra, melyek során ezek a tanulási produktumok, eredmények, végtermékek létrejönnek.

Sajátos ellenpéldaként említhető – többek között – az egykori szentlőrinci kísérleti iskola munkacsoportjának kezdeményezése, mely a tanulás tervezésénél, megvalósításánál és értékelésénél is kulcskérdésnek tartotta azt, hogy ne csak a tanulói végtermékre, hanem a folyamatra is koncentráljon. A tanulási programok (curriculumok) tervezésénél, a tanulás segítésénél egyaránt hangsúlyozták a következőket. Ha alapvető érték az önálló tanulás, ha feladat tanulni is megtanítani a tanulókat, akkor nemcsak az „akkor" és „ott" benyújtott, leírt vagy elmondott tanulói „végtermék" lesz fontos, hanem az az út is érték lesz, ahogy a tanuló eljutott a „végtermékhez". A tanulási célok (a követelmények) rendszerében nemcsak a „mit", a „milyen szinten", hanem a „hogyan" kategóriáinak is szerepe van. Fontosnak tartották, hogy átgondolják, megfogalmazzák, értelmezzék (is) a tudás elsajátításához, a teljesítendő feladatok elvégzéséhez szükséges tanulási módokat, s természetes visszajelzést is kapjanak (szóban vagy írásban, képekben vagy kazettán ...) egy-egy feladat megoldásának útjáról, támogatva azt, hogy a diákok maguk is tudatos részesei legyenek saját tanulásuk nyomon követésének. Hangsúlyozták, hogy a tanulási cél (a követelmény) sem pusztán azzal egyenlő, ami mérhető, hanem azzal, amit el kell sajátíttatni és sajátítani, amit értékelni, önértékelni kell. Az alábbi feltevésüket a tanulási, tanulássegítési tapasztalatok meg is erősítették. Ha a tanulók beszámolnak tanulásukról, a feladat elvégzésének útjáról, a feladathoz, s a feladatvégzéshez való viszonyukról, akkor ők maguk is tudatosabban figyelnek saját tanulásukra, saját tanulásuk felelős tervezői, kivitelezői és értelmezői, értékelői lesznek, ugyanakkor a tanulótársak tapasztalatainak kicserélése is gazdagítja a tanulási stratégiák, technikák tárházát, alakítja az értelmes tanuláshoz való pozitív viszonyulást.

A pedagógusok pedig pótolhatatlan információkat kapnak a további fejlesztésekhez, a szükséges beavatkozásokhoz. [3]

„Amennyiben a diákoknak az élethosszig tartó tanulásra kell berendezkedniük, és vállalniuk kell a felelősséget saját fejlődésükért, lényeges, hogy képesek legyenek irányítani, és nyomon követni ismeretgyarapodási és képességelsajátítási folyamataikat, vagyis önszabályozó tanulókká kell válniuk. (...) Ez a hatékony tanulás metakognitív jellegére utal. Tehát, míg a tudás- és képességelsajátítás önszabályozó folyamatai a hatékony tanulás első számú jellemzői, addig pontosan ezek a jellemzők alkotják a hosszú távra szóló tanulási folyamat tárgyát is, és mint ilyet, tanulásukat már korai életkorban kell elkezdeni." [4]

A mentális folyamatok modellezésének, a tanulási folyamatban betöltött szerepének kérdésköre – melyre többek között a Michigani Állami Egyetem kutatói is felhívják figyelmünket – újabb töprengésre, értelmezésre, vitára ad módot nekünk, gyakorló pedagógusoknak és leendő pedagógusoknak egyaránt. [5]

A mentális modellezés olyan tanítási (tanulássegítési) technika, mely a tanulás folyamatát, a tanulási feladatok megoldását támogató, s az olvasás magvát képező, de láthatatlan mentális folyamatokra hívja fel a figyelmet. A kognitív tevékenységek modellálása során a tanár láthatóvá teszi saját gondolatmenetét diákjai számára, s egyúttal támogatja őket abban, hogy saját tanulási, gondolkodási folyamataikra is összpontosítsanak. A mentális modellezés technikája az ún. „mentális próbákon" (Bandura) és a „hangos gondolkodáson" (Whimbey) végzett kutatásokon, valamint a megértést elősegítő oktatás kutatásán (Duffy és szerzőtársai) alapszik. [6]

A mentális modellezés célja nem az, hogy a tanulók tökéletesen megtanulják reprodukálni a tanár modelljét, hanem az, hogy a tanár olyan alapozást nyújtson számukra, amely az eredményes tanuláshoz szükséges „felépítmény" megkezdéséhez elengedhetetlen. [7] Amint erre Duffy, Roehler és Herrmann [8] felhívják a figyelmet, a mentális modellezés érdekében a tanárnak két dologra kell koncentrálnia. Egyrészt arra, hogy a diákokat is késszé és képessé tegye a metakognitív ellenőrzésre, másrészt, hogy a tanítás során a mentális folyamatokat modellálja, ne csupán a tanuláshoz, a feladatvégzéshez kapcsolódó „látható" lépéseket, eljárásokat.

A metakognitív ellenőrzés során a diákok tudatosan irányítják saját tanulási, gondolkodási folyamatukat. Ha a tanár például „csak" kérdéseket fogalmaz meg a tanultakkal, az olvasottakkal kapcsolatban, és úgy ellenőrzi a feladatok megoldását, a válaszok pontosságát, de nem világítja meg, nem értelmezi a feladatok megoldása, a kérdések megválaszolása során alkalmazott mentális folyamatokat, akkor a diákok – különösen a gyengébben teljesítők – nem jutnak el a metakognitív kontrollig. Ha a tanár például az olvasás előtt, alatt és után feltett kérdésekkel kívánja támogatni egy szöveg pontosabb megértését, az nem feltétlenül eredményezi a szöveg általános megértési folyamatának metakognitív ellenőrzését. Ekkor ugyanis a tanár dönti el azt, hogy a diákok milyen előzetes tudást aktiváljanak, milyen jelentésekre fordítsanak különös figyelmet, milyen jelentéseket tisztázzanak. A diákok a tanári kezdeményezést követik. Ebben az esetben a tanár irányítja a gondolkodást. A diákoknak kell kikövetkeztetniük a tanári gondolatmenet lényegét. Duffy, Roehler és Herrmann kutatásai azt mutatják, hogy ez éppen a gyengén tanuló, a gyengén olvasó diákok számára okoz nehézséget. Ezért tartják fontosnak a tanórákon alkalmazott mentális modellezési

technikákat, amelyek explicitté teszik a tanulást, a megértést támogató lehetséges gondolatmeneteket. Az alábbi órarészlet a háttértudás aktiválását illusztrálja. A tanár a metakognitív kontroll kifejlesztését saját láthatatlan mentális folyamatainak láthatóvá tételével segíti elő.

> *A TANÁR A GYEREKEKHEZ FORDUL: Most elmondom, mire legyetek különös figyelemmel, miközben megmutatom, hogyan használom az előzetes tudásomat az ésszerű feltevés kialakításához. Amikor olvasni kezdek, először a főcímet olvasom el, amely így szól: Hatalmas vihar Guatemalában. Miután elolvastam, magamban így gondolkodom: „Rendben, a kulcsszó a vihar. Valamit tudok a viharokról, és ezt a tudásomat próbálom emlékezetemből előhívni. Tudok viharokról: voltak felénk is nagy felhőszakadások, néha még áradások is. Azt jósolom, ebben a cikkben sok esőről, talán még áradásokról is szó lesz. Így tehát megtettem előzetes feltevésemet a vihar kulcsszó segítségével, s miközben olvasok, ellenőrzöm, hogy feltevésem helytálló volt-e. A Guatemala szó már keményebb dió. Nem igazán tudom, mit jelent – nincs az agyamban elég elraktározott tudás erről a szóról. De nagy kezdőbetűvel van írva, és a cím azt mondja, Guatemalában. Meglévő ismereteim alapján tudom, hogy ha egy szó nagy kezdőbetűvel van írva, és ha -ban a toldalék, akkor valószínűleg helyet jelöl. Tehát felteszem magamban, hogy Guatemala a hely, ahol a vihar volt. Miközben olvasok, figyelnem kell, hogy lássam: tanulhatok-e valamit Guatemaláról, elraktározhatok-e róla további ismereteket.*[9]

Kontrasztként hozható az a példa, amikor a tanár a háttértudást aktiváló gyakorlat során szavak és képek kiemelése révén ad útmutatást, azonban nem világítja meg azt, miként használta háttértudását e szavakkal és képekkel kapcsolatban a szöveg megértése érdekében.

> *A TANÁR A GYEREKEKHEZ FORDUL: Először elolvasom a címet: Vidám jelbeszéd. A szerzője: Linda Bove. Megnézem a képeket. A képeken a Szezám utca szereplői láthatók, de látok egy képet egy nőről is, aki jelbeszéddel kommunikál, és van itt néhány szó, amely a kiadóról közöl bizonyos információt. Ennek alapján azt jóslom, hogy ez a könyv a jelbeszédről fog szólni. Most ti próbáljátok meg.*[10]

A fenti órarészlet átírása azt illusztrálja, miként biztosít több információt a tanár a diákoknak, miként segíti őket a saját háttértudás aktiválásának folyamata feletti metakognitív kontroll kifejlesztésében.

> *A TANÁR A GYEREKEKHEZ FORDUL: Figyeljetek engem: hangosan fogok gondolkodni, miközben megpróbálom megjósolni, miről is szólhat ez a történet. A címe: Vidám jelbeszéd.*
> *A TANÁR A KÉPEKRE NÉZ: A képeken a Szezám utca szereplői láthatóak, és egy nő, aki jelbeszéddel kommunikál. A cím azt mondja, hogy a könyv a jelbeszédről fog szólni. Korábbi élményeim alapján tudok egyet s mást a Szezám utca szereplőiről. Nagyon mókás figurák. Tudom, hogy a szezám utca adásaiban az emberek gyakran tanítanak dolgokat a bábuknak. Mivel a nő jelbeszéddel kommunikál, úgy gondolom, a Szezám utca szereplőit fogja megtanítani. Ezért azt jóslom, hogy a történet során a képen látható nő a jelbeszédre fogja őket tanítani.*[11]

Amennyiben soha nem hívjuk fel a figyelmet a tanulás, az olvasás folyamatának átgondolására, amennyiben soha nem tesszük, vagy éppen tetetjük explicitté a gondolatmeneteket, akkor kisebb lesz az esélye annak, hogy a diákok készek és képesek legyenek – különösen a gyengén tanulók, a gyengén olvasók, a gyengén írók – saját tanulási, saját olvasási, írási folyamatuk kognitív önszabályozásához.

A mentális modellezés láthatóvá teszi a láthatatlan mentális folyamatokat. A mentális modellezés azonban nem egyenlő a tanulási feladatok, eljárások modellálásával, vagyis azzal, amikor a tanár pusztán utasításokat vagy lépéseket ad meg a diákoknak arra vonatkozóan, hogyan hajtsanak végre egy-egy feladatot. Az alábbi példák arra vonatkoznak, amikor a tanár nem a mentális modellezésre, hanem a tanulás, a feladat teljesítése során végrehajtandó lépésekre koncentrál.

TANÁR: Először nézzétek meg a baloldali képet: így, majd nézzétek meg, milyen betű tartozik hozzá a jobb oldalon: így, majd kössétek össze a képet a hozzá tartozó betűvel: így.

TANÁR: Először keressétek meg a szó tövét, és karikázzátok be: így, majd húzzatok vonalat a szótő és az előképző közé: így. [12]

A fenti példákban a figyelem a (véges számú, egymás után következő) végrehajtandó lépésekre koncentrál, s nem a lépések végrehajtásához szükséges gondolatmenetre.

A kognitív önszabályozó stratégiához kötődő mentális folyamatok nem utasításhoz kötöttek, nem redukálhatók véges számú lépésekre. A mentális modellezés abban nyújt támogatást a diákoknak, hogy érzékennyé tegye őket saját értelmezési, saját megértési folyamatuk, saját tanulásuk, gondolkodásuk, megfigyelésére, nyomon követésére, s ezáltal is hozzájáruljon a saját tanulási tudatosság, hozzáértés és felelősség növeléséhez.

Az alábbi órarészlet a mentális folyamatok modellezésére mutat egy lehetséges példát.

A TANÁR A GYEREKEKHEZ FORDUL: Szeretném megmutatni nektek, hogyan gondolkodom, amikor olyan szóval találkozom, amit nem ismerek. Hangosan beszélek majd, hogy megmutassam, mi jár a fejemben.

A TANÁR OLVAS: A gőzölgő kakaónak csábító az aromája. Hmm, hallottam már azelőtt is az „aroma" szót, de nem tudom pontosan mit jelent. De az egyik szó, ami előtte áll, a „gőzölgő". A szöveg „gőzölgő" kakaóról beszél. Megfigyeltem egyszer egy lábas forró vizet, amelyből gőz szállt felfelé. A víz forró volt, tehát a kakaónak is forrónak kell lennie. Rendben, tehát a forró kakaó gőzölög. Ez azt jelenti, hogy gőzt áraszt, de ez még mindig nem magyarázza meg, mi az „aroma"? Hadd gondoljak még egyszer arra a tűzhelyen gőzölgő forró kakaóra, és használjam kulcsként azt, amit a kakaóról tudok. A forró kakaó gőzölög, és illatot áraszt. A forró kakaónak finom illata van! Tehát „A gőzölgő kakaónak csábító az aromája" azt jelenti, hogy a kakaónak finom illata van! És mire csábít a kakaó? Arra, hogy megigyuk. Miért? Mert jóízű! Az „aroma" tehát ízt és illatot jelent!

A TANÁR A DIÁKOKHOZ FORDUL: A kakaóról tudottak végiggondolása segített az ismeretlen szó értelmének kitalálásában. [13]

A szerző kontrasztként mutat be egy másik órarészletet. Ez a tanár – az előzőhöz hasonlóan – szintén igen explicit. Ő azonban az eljárásbeli lépéseket fogalmazza meg explicit módon, és nem a gondolatmenetet.

TANÁR: Legelőször: Próbáljátok meg saját élményeitek alapján kitalálni, mit jelent egy adott szó. Tudjátok mi az a szó, hogy „élmény"? Ha meg tudjátok jósolni, mi ennek a szónak a jelentése, akkor írjátok le magatoknak! Másodszor: Ha nem tudjátok kitalálni, akkor vizsgáljátok meg a szó szövegkörnyezetét? Nézzétek meg a szó előtt és után található szöveget? Utal-e valami a szó jelentésére? Harmadszor: Vizsgáljátok meg, találtok-e szinonimát az adott szóra a szó előtt vagy után? Tudjátok, mi a szinonima? Amikor két szó ugyanazt jelenti, mint például a „kutya" és az „eb". Negyedszer: Vizsgáljátok meg, ki

tudjátok-e találni az adott szó jelentését a szövegrész hangulata alapján? Ezen lépések segíteni fognak egy szó jelentésének megtalálásában, és ez a módszer gyorsabb is lehet, mint a szótározás. [14]

Az első tanár egyfajta rugalmasságot is közvetített saját gondolatmenetével kapcsolatban, miközben a kontextussal kapcsolatos kulcsokat és háttértudását alkalmazta az ismeretlen szó jelentésének kitalálása érdekében. A második tanár lépések követését magyarázta el.

A Michigani Állami Egyetem kutató-fejlesztő csoportjában részt vevő – elemi iskolai – tanárok alábbi tanórai tevékenységei járultak hozzá ahhoz, hogy a „kísérleti osztályok" tanulói magasabb eredményeket értek el, mint a kontroll osztályok diákjai. [15] A tanárok bevezették az olvasandó szöveget, előolvasták azt.

- Ahelyett, hogy fejest ugrottak volna a szöveg olvasásába, feldolgozásába, a tanárok explicit kijelentéseket tettek arról, hogy milyen tanulási stratégia elsajátítására lesz szükség (deklaratív tudás), mikor kell azt a stratégiát használni a következő szövegben (kondicionális tudás), és felhívták a figyelmet a stratégia sikeres alkalmazására is (procedurális tudás).
- A tanárok egyfajta modellt is szolgáltattak a diákoknak arra, hogy miként gondolkodjanak, amikor egy stratégiát használnak. Ez a mentális modellezés magában foglalta arról a mentális folyamatról való „hangos gondolkodást", amit az ember akkor tesz, ha egy stratégiát használ.
- A tanárok olyan tanulási környezetet teremtettek, melyben a tanulók a tanári beavatkozás, segítség fokozatos csökkenése mellett gyakorolták a stratégiák használatát. Ezt a lépést nevezték a kutatók reszponzív elaborációnak. A tanulásnak és tanulássegítésnek ez a szakasza különös rugalmasságot vár el a tanároktól. Ekkor a diákok mintegy „újrakonstruálják" azt, miként értelmezik a vonatkozó stratégiák használatát.
- A szöveg – tanulók általi – elolvasása, feldolgozása egyrészt a tartalom megértése, másrészt az újonnan tanult stratégiák alkotó alkalmazása végett is fontos volt.
- Az óra lezárása magában foglalt explicit kijelentéseket a stratégiákról, azok szövegértési, és más alkalmazásáról.

A kontroll osztályok tanárainak tipikus tanórai tevékenységei az alábbiak voltak:

- A tanárok elolvasták a szöveget.
- Megfogalmazták az olvasás célját.
- Átnézték a szögben szereplő kulcsszavakat.
- Elolvastatták a szöveget.
- Irányították a szöveg megbeszélését.
- Elvégezték a szöveghez kapcsolódó gyakorlatokat, feladatokat.

A mentális modellezés osztálytermi alkalmazásához rugalmasságra, az adott körülményekhez, diákokhoz való alkalmazkodásra, adaptálásra van szükség:

1. A tanárok előzetes oktatási, tanulássegítési tervei az osztálytermi történéseknek megfelelően rugalmasan módosulnak a „dinamikus és gyors reakciót igénylő oktatási interakciók" során. [16]
2. Az oktatás, tanulássegítés során magát a modellt is – szükség szerint – változtatni kell. Azok a pedagógusok eredményesebbek, akik alakítani tudják a modellezés folyamatát is a tanulók érdekei, szükségletei szerint. [17]

3. A mentális modellezés (is) leginkább életszerű problémák megoldásával működik. A legkiemelkedőbb eredményt elért tanárok az önszabályozó tanulási stratégiák oktatását egy átfogóbb projekt, vagy komplex problémamegoldó feladatok kontextusába helyezik, melyek megvalósítása hosszabb folyamatot, akár több hetet is igényel. [18]

Bármennyire is eredményes lehet adott esetben a mentális modellálás, arról természetesen nem szabad elfeledkeznünk, hogy ez mindössze egy lehetséges út a hatékony oktatás, tanulássegítés útvesztőjében. A sikeres tanuláshoz a modellálást a diákok önkifejezéséhez biztosított lehetőségek sokféleségének kell átszőnie.

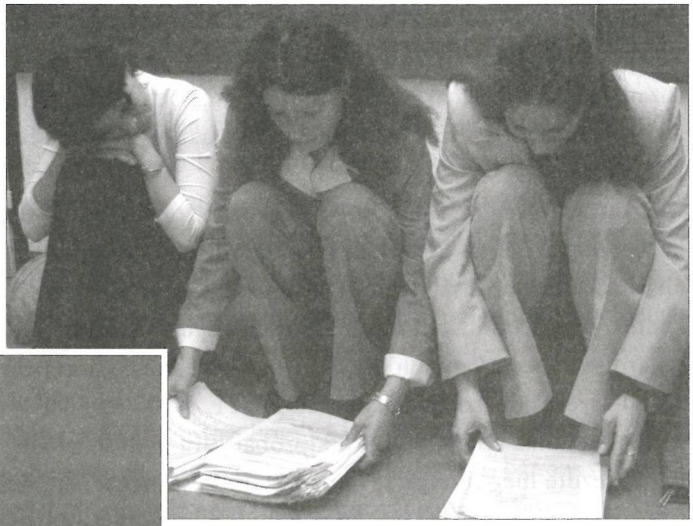
A diákok a saját gondolataikat hozzák magukkal a tanórára arról, miként is működik az olvasás, az írás, és egyéb tanulási tevékenység. Miközben a diákok a tanár mentális modellezését hallgatják, összekapcsolják a hallottakat saját, már meglévő sémáikkal, és újrastrukturálják e sémákat, hogy értelmezni tudják az oktatás során kapott információt. A hatékony mentális modellezést folyamatos tanár-diák dialógus keretében szükséges végrehajtani, így biztosítva, hogy a diákok ne értsék félre a modellezést, ne jussanak téves következtetésekre. Fontos tehát, hogy a tanár figyelemmel kísérje a diákok értelmezésének, jelentésteremtésének folyamatát, hogy szükség esetén terelje, támogassa őket az értelmes tanulás folyamatában, melynek egyik alapfeltétele a megértés.

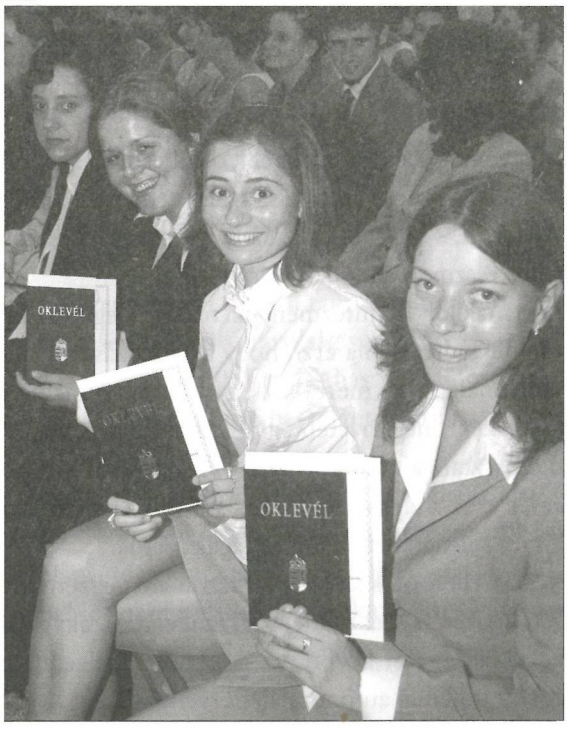
> *„ ... vannak olyan új szituációk, melyekre nincsenek tartományspecifikus sémáink, mégis meg tudjuk érteni őket, mert vannak viszont általános sémáink az entitások közötti téri, kauzális és intencionális érintkezésről. Vagyis vannak olyan sémáink, melyekről korábban nem tudtuk, hogy kauzális kapcsolat van közöttük. Ezekben az esetekben sajátos tudásreprezentációkat, mentális modelleket alkotunk (melyek, ha tetszik, az általános sémák megmutatkozásainak tekinthetők).”* [19]

JEGYZETEK

1 FISHER, R.: Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?, Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1999, 15.o.
2 V.ö.: CLAY, M: Becoming literate: The construction of inner control, Portsmouth, NH, Heinemann, 1991., DUFFY, G.: The case for direct explanation of strategies, .kézirat, Michigan, 2000. ford.: Piskó Beáta
3 V.ö.: BÁRDOSSY Ildikó: A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983), Pedagógiai Szemle, 1986/10. sz. 979-989. o.
4 DE CORTE, E: Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók, Magyar Pedagógia, 2001/4.., 419.o.
5 V.ö.: DUFFY, G. – ROEHLER, L. R. – HERRMANN,B. A.: Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers, Reading Teacher, 41., 1988/ 8,. 762-767. o. DUFFY, G.: Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher – as entrepreneu, in.: STAHL, T. – HAYES, D. (szerk.): Instructional Models in Reading, Erlbaum, 1997, 351-356. o., DUFFY, G.: The case for direct explanation of strategies, kézirat, Michigan, 2000.
6 V.ö.: BANDURA, A.: Social Foundations of Thought and Action, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1986., WHIMBEY, A. Whimbey: Reading, Writing, Reasoning Linked in Testing and Journal of Reading, 29. 1985. Nov. 118-123.o. DUFFY,G. – ROEHLER, l. – SIVAN, E. – RACKLIFFE, G. – BOOK, C. – MELOTH, M. – VAVRUS, L. – WESSELMAN, R. – PUTMAN, J. – BASSARI, D.: The Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies, Reading Research Quarterly, 22., 1987/ nyári szám, 347-367.o. Hivatk.: DUFFY, G.G. – ROEHLER, L. R. – HERRMANN, B. A.: Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers, Reading Teacher, 41. 1988/ 8, 762. o.
7 V.ö.: DOLE, J. – DUFFY, G. – PEARSON, D. – ROEHLER, L.: Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction, in.: Rewiew of Educational Research, 61. 19919/2, 239-264. o.
8 DUFFY, G.G. – ROEHLER, L. R. – HERRMANN, B. A.: Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers, Reading Teacher, 41. 1988/ 8.
9 Közli Duffy, G. : Részletek az olvasás előtti és alatti jóslás metakognitív ellenőrzését célzó órából, kézirat dátum nélkül.
10 Közli Duffy G: The case for direct explanation of strategies, kézirat, Michigan, 2000.
11 Közli Duffy G: The case for direct explanation of strategies, kézirat, Michigan, 2000.
12 Közli Duffy G: The case for direct explanation of strategies,.kézirat, Michigan, 2000.
13 Közli Duffy G: The case for direct explanation of strategies..kézirat, Michigan, 2000.

14 Közli Duffy G: The case for direct explanation of strategies, kézirat, Michigan, 2000.
15 V.ö.: DUFFY, G.: The case for direct explanation of strategies, kézirat, Michigan, 2000.
16 V.ö.: DUFFY, G. – ROEHLER, L.: The tension between information – giving and mediation: Perspectives on instructional explanation and teacher change, in.: BROPHY, J. (szerk.): Advances in Research on Teaching, NY.: JAI Press, 1989, 1-33.o.
17 V.ö.: DUFFY, G. – ROEHLER, L – RACKLIFFE, G.: How teacher's instructional talk influences students' understanding of lesson content. Elementary School Journal, 1986. 1. 3-16. o.
18 V.ö.: DUFFY, G.: Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher – as entrepreneur, in.: STAHL, T. – HAYES, D. (szerk.): Instructional Models in Reading, Erlbaum, 1997. 351-356. o.
19 EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T.: Kognitív pszichológia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1997, 427.o.





JÓZSEF ISTVÁN

Pszichológus az iskolában

A világ számos – főként Európa és Amerika – országában nagy hagyományai vannak az iskolapszichológiának. Szerepe és feladatai azonban országonként és időben is nagyon változatos képet mutatnak. Sajátos a magyar iskolapszichológia helyzete, mert amíg külföldön a kezdetektől óriási lépésekben fejlődött, hazánkban ez a fejlődés lassú, esetenként stagnálást mutat.

Magyarországon a '70-es, '80-as években szórványosan – egyes iskolák és pszichológusok kezdeményezésére – került sor egy-egy pszichológus iskolai alkalmazására, teljes vagy részállásban. Ezek az elszigetelt próbálkozások azonban az esetek döntő többségében megrekedtek, megmaradtak az egyéni kezdeményezés szintjén, főként határozott szakmai profil, szilárd szervezeti kapcsolódás és átfogó fejlesztési koncepció hiányában.[1]

A '80-as évek második felében az ELTE BTK további vizsgálatainak eredményeként a szakmai munka szélesebb körű kipróbálására nyílt lehetőség azzal, hogy 30 iskolapszichológus kezdte meg munkáját Budapesten, Pest megyében, debreceni és Debrecen környéki iskolákban. Ez a kísérlet eredményesnek bizonyult, azonban széles körben országosan nem terjedt el. Vannak városok, illetve megyék, ahol viszonylag nagy létszámban, míg más helyeken egyáltalán nem, vagy csak kis létszámban alkalmaznak pszichológust az iskolák. Ennek oka főként az intézmények és az őket fenntartók anyagi lehetőségeiben, valamint a rendelkezésre álló szakemberek hiányában keresendők.

Továbbra sincs ugyanakkor határozott egységes szakmai profil és szilárd szervezeti kapcsolódási lehetőség.

Megyénk – a megyeszékhelyet is idesorolva – szintén a gyengén ellátott területek közé sorolható. A szerző tudomása szerint egyetlen főállású iskolapszichológus sem dolgozik az iskolákban, s akik felvállalják ezt a munkát, vállalkozóként, vagy másod- ill. harmad-állásként, részmunkaidőben végzik.

Ugyanakkor az intézmények részéről egyre nagyobb igény van iskolapszichológusokra, vagy mert az iskola érzi, hogy alkalmazásával javulhat az iskolákban folyó szakmai munka színvonala, vagy mert – ez egyre terjed – bizonyos, az iskola által felvállalt profil szakmai háttérként megköveteli egy pszichológus jelenlétét. Jelen sorok írója a gyakorlatból meríti tapasztalatait, korábban párhuzamosan több, jelenleg egy iskolában lát el ilyen feladatokat, s ezek a tapasztalatok hasznos információt nyújthatnak az iskolák, ill. az iskolapszichológusi feladatkört ellátó kollégák számára.

Rendkívül fontos a feladatot felvállaló végzettsége. Az iskolapszichológus olyan pszichológiai képzettséggel rendelkező szakember, aki az általa képviselt tudomány ismereteit az iskola szervezetei között, az iskola által felvetett problémákra alkalmazza úgy, hogy ezzel együtt szakmai autonómiáját érvényesíti.

Az iskolapszichológusnak feltétlenül rendelkeznie kell pszichológiai szakképzettséggel, mert ennek hiányában önálló, felelős munkát nem, vagy csak kis mértékben láthat el.
Nem elhanyagolható a szakmai gyakorlat megléte iskolán kívüli is. A pályakezdő iskolapszichológust ugyanis a tantestület nehezen fogadja el. Ha a „kívülről jött" szakember el akarja fogadtatni magát a tantestülettel, fontos ismernie néhány – nyíltan valószínűleg nem deklarált – nehézséget, amelyek a pedagógusok részéről érhetik.
A pedagógusoknál – az általuk képviselt szerepből, illetve bizonyos társadalmi jelenségekből fakadóan – felléphet bizonyos belső bizonytalanságérzés, melyet a pszichológus megjelenése csak fokozhat, azt saját hatékonyságuk, kompetenciájuk megkérdőjelezésének tekintik. Amíg ugyanis a problémás gyereket külső intézménybe utalhatták – ez egyben igazolása volt annak, hogy a nevelési kudarcot rajtuk kívülálló okok determinálják – az iskolapszichológus viszont bevonja a pedagógust a probléma megoldásába. Ez egyrészt többletmunkával jár, másrészt a gyerekekkel való konfliktushelyzetek könnyen újratermelődhetnek. Nem meglepő tehát a fentieket figyelembe véve, hogy az iskolapszichológus jelenléte ellenére a pedagógusok egy része el szeretné határolni magát a problémától, s a megoldást egyedül az iskolapszichológustól várja. Most a külső intézmény helyett az iskolapszichológusra bízza a munkát, de ő nem kíván részt venni benne. Ha a pszichológus belemegy az ilyen munkarendbe, gyakorlatilag feleslegessé válik, hiszen ilyen jellegű munkát végeznek az iskolán kívülálló intézmények is.
Az ő feladata merőben más jellegű, s ezért fontos, hogy el kell fogadtatnia a tantestülettel mind saját személyét, mind munkastílusát. A szerző tapasztalatai szerint, bár az iskolák eljutottak oda, hogy „kell egy pszichológus", de nem tudják, mit várhatnak tőle, mire is használhatják igazán hatékonyan a szakértelmét. Ebben a kérdésben alapvető probléma az is, hogy a feladatot vállaló pszichológus sem ismeri az iskolai munkában rejlő lehetőségeket. Itt jelenik meg a határozott szakmai profil hiánya. Lehet ugyan iskolapszichológusi posztgraduális szakképzettséget szerezni, de a szakemberek hiánya miatt ilyen követelményeket napjainkban még nem célszerű felállítani. Az iskolapszichológusnak meg kell küzdenie a szakma részéről megnyilvánuló ellenállással is. A terápiás lehetőségeket biztosító intézmények gyakran felesleges konkurenciát látnak benne. A megoldás ebben az esetben kézenfekvőnek tűnik: az iskolapszichológus feladata, elfogadtatni saját személyét és az általa képviselt területet ugyanúgy, mint a tantestülettel, a kívülálló szakemberekkel, közös eszmecserék, esetleg közös kutatómunka során.
Nagyon fontos, hogy az iskolapszichológus legyen szerves része a tantestületnek. Munkája, más jellegű szakképzettsége révén természetesen bizonyos távolság van közte és a pedagógusok között, ezt célszerű áthidalni az emberi – s nem szakmai – hasonlóság erősítésével. Legyen idő magánjellegű és semleges hétköznapi tartalmú beszélgetésekre is, amelyek annyira jellemzőek a tantestületekre. Ha az iskolapszichológussal nemcsak szakemberként, hanem emberként is lehet kommunikálni, könnyebben áthidalhatók az egyébként meglévő távolságok. Sajnos ebben a kérdésben – bár rendkívül fontos és akár az iskolapszichológus alkalmazásának sikere is múlhat rajta – alapvető probléma, hogy a vállalkozó vagy részmunkaidős pszichológusok gyakran „sietnek", és nem jut idejük a szakmai kapcsolatokon túl az emberi kapcsolatokra.

Mi kell tehát ahhoz, hogy eredményesen működjön az iskolában a pszichológiai szolgáltatás?

1. Legyenek világosak és egyértelműek a szakmai elvárások mindkét fél (tantestület és iskolapszichológus) részéről.
2. Ne csak szakmai, hanem hétköznapi, emberi kapcsolatok is alakuljanak ki a felek között.
3. Az iskolán kívüli intézményekkel való pozitív hangvételű, mindkét fél számára hatékony kapcsolattartás.

Természetesen ezek megléte alapvető követelmény, de közel sem elégséges. További feltételek:

- a megfelelő eszközháttér (diagnosztikus és egyebek)
- és a különálló munkaszoba megléte is.

Mindezeket figyelembe véve az iskolapszichológus alkalmazására az alábbi ajánlások fogalmazhatók meg:

1. Az oktató-nevelő munka segítése

Tanácsadó, ill. konzultatív szerepben részt vesz az iskolai nevelőmunka különböző színtereinek tervezésében:

- folyamatos konzultáció az azt igénylő pedagógusokkal
- folyamatos konzultáció az iskolai vezetéssel a megfelelő iskolai „légkör" kialakításában
- Tanulói közösségek szintjén:
  - tanítás, tanulás figyelemmel kísérése
  - a tanulás hatékonyságának segítése a pszichológia eszközeivel
  - hospitálás a tanítási órákon
  - új módszerek (oktatási-nevelési) kidolgozásában, kipróbálásában való részvétel
  - szociometriai vizsgálatok
  - tehetséges tanulók kiszűrése, tehetséggondozás
  - problémás tanulók kiszűrése, problémák kezelésében való segítés
  - pályaválasztási tanácsadás
  - konfliktuskezelési technikák kidolgozása és alkalmazása

2. Prevenciós feladatok

Pszichológiai tanácsadás, nevelőtestületi továbbképzés, szülőkkel való szervezett kapcsolat és tanácsadási lehetőség.

- osztályok vizsgálata csoportos – szükség esetén egyéni – megközelítésben (szűrés, nyilvántartás, követés)
- kapcsolattartás gyermekvédelmi és gyermekegészség-védelmi intézményekkel
- pszichológiai segítségnyújtás a tanulóknak közvetlenül, ill. a pedagógusok révén.

3. Korrekciós feladatok

Kritikus helyzetű osztályokkal való foglalkozás, segítség a konfliktusok megoldásában. (Fontos! Kerülni kell az osztályfőnökkel való rivalizálást!)

- speciális csoportok szervezése
- problematikus gyerekekkel való fejlesztő foglalkozás
- szakrendelésekre utalás
- utógondozás más intézmények beavatkozása után
- szülőkkel, családdal való foglalkozás

Ezek a feladatok természetesen csak irányadóak, alkalmazásuknak aránya függ az egyes iskolák sajátos feltételeitől, a diákok életkorától, illetve a környezetében lévő háttérintézmények mennyiségétől és profiljától.

Az iskolapszichológusok alkalmazásával kapcsolatban bizonyos problémák is felmerülhetnek. Ezek:

1. *A szelekció veszélye* – A pszichológusnak feladata nem az, hogy elősegítse a szelekciót, a problémás gyerek speciális osztályba helyezését, hanem az összes gyerek segítése.
2. *A steril állásfoglalás veszélye* – Az olyan diagnosztizálás, amely csak a pillanatnyi állapotot veszi figyelembe, és nem foglalkozik a fejlesztés lehetőségével, nem szolgálja a gyerek érdekeit.
3. *Az elszigetelődés veszélye* – A nem megfelelő kommunikációs kapcsolat a tantestülettel, ill. a külső intézményekkel elszigeteli a pszichológust, és munkája eredménytelen lesz.
4. *Az elégtelen munkaeszközökből fakadó veszélyek* – A megfelelő eszközháttér, illetve annak ismerete hiányában a diagnosztikai feladatok nem végezhetők el, ami az alkalmazásuk hatékonyságát csökkenti.
5. *Az elégtelen munkakörülményekből fakadó veszélyek* – Ha az iskolai pszichológusnak nincs biztosítva egy olyan terem, amely alkalmas arra, hogy nyugodt, csendes légkört biztosítson, ahol négyszemközt fogadhatja a konzultációkon, vagy vizsgálatban résztvevőt, munkája hatékonysága szintén sérül.
6. *A szakértelem hiányából vagy a túlzottan egyoldalú megközelítésből fakadó veszélyek* – Ha a pszichológus nem rendelkezik az iskolai munkát segítő módszerek ismeretével, vagy túlzottan egyoldalú a beállítottsága, munkája szintén kevéssé eredményes, mintha széles körű ismeretei lennének, s ezeket képes lenne rugalmasan alkalmazni.

A veszélyforrások kiküszöbölése minden a témában érintett fél számára elengedhetetlen, ugyanis az iskolapszichológus munkája során a pedagógusokkal és szülőkkel olyan kapcsolatot ér el, amely egymást alakítva fejlődik, konzultációra épül, és egy team-munka keretébe ágyazódik, a tevékenység beépül a nevelőtestület munkájába, s természetessé válik az iskolában.

HIVATKOZÁSOK

1. Az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének alapkérdései. Az MM Pszichológiai Szakbizottsága 1987. május 7-i állásfoglalásának melléklete. In.: Porkolábné dr. Balogh Katalin (szerk.) Iskolapszichológia Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 46 p.
2. Némethné Kollár Katalin: Történeti áttekintés az iskolapszichológusok szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In.: Balogh L, Tóth L. (szerk.) Fejezetek a pedagógusai pszichológia köréből II. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1988. 270-271. p.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Buda Béla: Az iskolapszichológiáról és az iskolapszichológus tevékenységéről. In.: Kleins, Farkas K (szerk.) A nevelés pszichológiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
2. Bugán Antal: Az iskolapszichológiai hálózat szerepe a nevelőmunka segítésében. In.: Balogh L., Tóth. (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből II. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1999.
3. Hoffmann Gertrúd: A pszichológus együttműködése a pedagógussal az iskolai munkát magatartásával zavaró gyermek kapcsán. In.: Kleins, Farkas K (szerk.) A nevelés pszichológiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
4. Mayer J. (szerk.): Pszichológiai szöveggyűjtemény. Grafika KFT, Budapest, 1994.
5. Porkolábné Balogh Katalin: Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
6. Porkolábné Balogh Katalin: Szitó I.: Az iskolapszichológia néhány alapkérdése. In.: Balogh L., Tóth. (szerk.) Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből II. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1999.

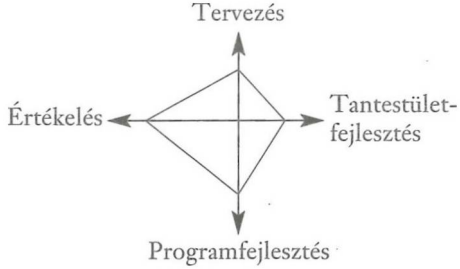
KONTRA JÓZSEF

Példa a Galois-gráfok alkalmazására az értékelés területén

Az iskola kliensei között számos konfliktus származhat abból, ha az értékelés csakis „belső" értékrendet képvisel, vagyis alapvetően az adott osztály, iskola mindenkori normáit, csoportátlagait tekintik viszonyítási alapnak. Például az iskolai osztályzatoknak közismerten helyi értékük van. Tegyük hozzá, a jegyekkel való osztályozás nem felel meg az érvényesség követelményeinek, nem objektív és megbízható (Csapó, 2002). A problémát tovább súlyosbítja, hogy a relatív értékelés (Báthory, 2000) megfelelő összehasonlítások hiányában gyakran rejtve is marad az érintettek számára. Ehhez közvetlenül társul az a körülmény, hogy a használható értékelési modellek rendszerint több kritériumot vesznek számba, így a sok számadatot tartalmazó táblázatok elemzése és összevetése nehézkes. Ajánlatos tehát a relációkat, a struktúrákat áttekinthetőbbé tenni grafikus ábrázolással. Ebben az írásban a szemléletes viszonyítási lehetőségek illusztrálására, a Galois-gráfok használatára egy példát mutatunk be az iskolai munkakultúra értékelésének területén. (Az úgynevezett Galois-gráfos módszer más alkalmazásait illetően lásd például Takács Viola könyveit; 2000, 2003.)

Az iskolai munkakultúra rendszerszemléletű megközelítésben többet jelent a közszellemnél, közhangulatnál: vonatkozik a kialakult rendszer-, viselkedésformákra, a hagyományokra és a szimbólumokra, azaz értelmezhető a tantestület együttes problémakezelési módjaként. A munkakultúra szociális és lélektani tényezőként befolyásolja a munka minőségét (Snyder és Snyder, 1996; lásd még Kontra, 1997).

Kvantitatív adatok a munkakultúráról (a döntési folyamatokban a testület részvételéről) az SWCP *(School Work Culture Profile)* diagnosztikai mérőeszközzel nyerhetők (Snyder, 1988). Az SWCP négy altesztből áll a következő területekre vonatkozóan: (1) tervezés, (2) tantestület-fejlesztés, (3) programfejlesztés, (4) értékelés. Az egyes altesztek elérhető legnagyobb pontszám 75. Érdemes felhívni a figyelmet arra a másutt is hatékonyan alkalmazható (struktúrát szemléltető) eljárásra, miszerint az eredményeket egy koordinátarendszer tengelyein tüntetik fel, majd a kapott pontokat összekötik. A nyert síkidom mérete arányos a vizsgált munkakultúra hatékonyságával (1. ábra). Ha mindegyik tengelyen vett érték nagysága legalább 65, akkor az optimális nagyságú négyszög áll elő. A dimenziók bontásával az eredmények részletesebben elemezhetők, s kitűzhető a fejlesztés iránya. Ám témánk szempontjából a lényeg: ha a kérdőívvel több iskolában mérünk, lehetőségünk nyílik a munkakultúrák összehasonlítására.



1. ÁBRA Az iskolai munkakultúra hatékonysága (Snyder, 1988)

Az iskolák és tulajdonságaik hierarchiája (a mérési adatokból adódó szerkezet) a Galois-gráfok segítségével ábrázolható. A módszer bemutatásához az 1. táblázatban kilenc képzeletbeli iskola adatait foglaltuk össze az SWCP által lefedett területeknek megfelelően (T: tervezés; Tf: tantestület-fejlesztés; P: programfejlesztés; E: értékelés). Ahhoz azonban, hogy a Galois-gráf elkészítése lehetséges legyen, bináris relációnak kell fennállnia két véges halmaz elempárjai között. Esetünkben az iskolák és tulajdonságok kapcsolata könnyen binárissá alakítható: legyen az iskolákra (objektumokra) nézve az egyes altesztekkel „mért" tulajdonságok bizonyos küszöbszám feletti értéke 1, különben 0. Másképp fogalmazva: az egyes iskolákban az adott tulajdonság elfogadható (1 pont), vagy nem (0 pont). Példánkban az A és F betűvel jelölt iskolák adatai megegyeznek, így ezek az intézmények e vonásokban nem különböznek.

Iskola	*T*	*Tf*	*P*	*E*
A	1	0	1	0
B	1	1	0	1
C	1	1	1	0
D	1	1	0	0
E	0	1	0	1
F	1	0	1	0
G	1	1	1	1
H	1	0	0	1
I	0	0	1	1

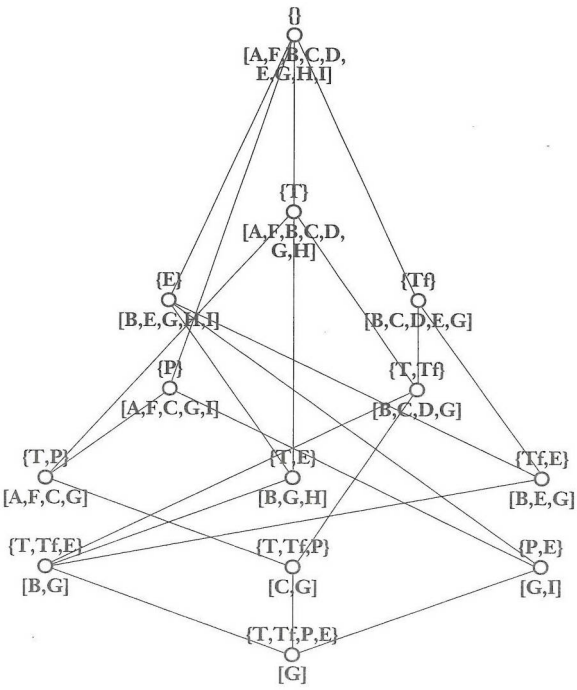
A Galois-gráfos módszert illusztráló adatok

Ezután könnyen megkereshetők az úgynevezett zárt részhalmazok. Ezek azok a legnagyobb iskolacsoportok, amelyek mindegyike rendelkezik ugyanazon tulajdonságok egy legnagyobb csoportjával. Azaz ha több iskolát tekintenénk, akkor a közös tulajdonságok száma csökkenne, illetve ha több tulajdonságot vennénk, akkor ezek már nem minden iskolára állnának fenn.

A zárt részhalmazok tehát a következők:

	Objektumok	*Tulajdonságok*		*Objektumok*	*Tulajdonságok*
1)	[A,F,C,G]	{T,P}	7)	[B,E,G,H,I]	{E}
2)	[A,F,C,G,I]	{P}	8)	[B,C,D,G]	{T,Tf}
3)	[A,F,B,C,D,G,H]	{T}	9)	[B,C,D,E,G]	{Tf}
4)	[B,G]	{T,Tf,E}	10)	[C,G]	{T,Tf,P}
5)	[B,G,H]	{T,E}	11)	[G]	{T,Tf,P,E}
6)	[B,E,G]	{Tf,E}	12)	[G,I]	{P,E}

Mármost a megrajzolt Galois-gráf a következőképpen értelmezhető (2. ábra). Az első „szinten" az egyelemű, a másodikon a kételemű stb. zárt halmazok szerepelnek. Ezek alkotják a gráf szögpontjait. Fontos, hogy egy-egy szögpont nem csupán a feltüntetett objektumhalmazokat, hanem a zárt tulajdonsághalmazokat is jelenti. Ezért a zárt tulajdonsághalmazok betűjelét úgyszintén felírtuk az ábrára. A gráfélek pedig egy adott szögpontot minden olyan alatta fekvővel összekötnek, amely a szóban forgó szögpont által reprezentált halmaz legnagyobb részhalmazát reprezentáló pont. A kapott ábra az iskolák (objektumok) szerint rendezett. Erről az olvasható le könnyen, hogy melyek az egymással megegyező tulajdonságú iskolák. A tulajdonságok szerint elrendezett gráfot ugyancsak elkészítettük (3. ábra). Ezen meg az látható, hogy a különféle tulajdonságokhoz miként csoportosulnak az iskolák.

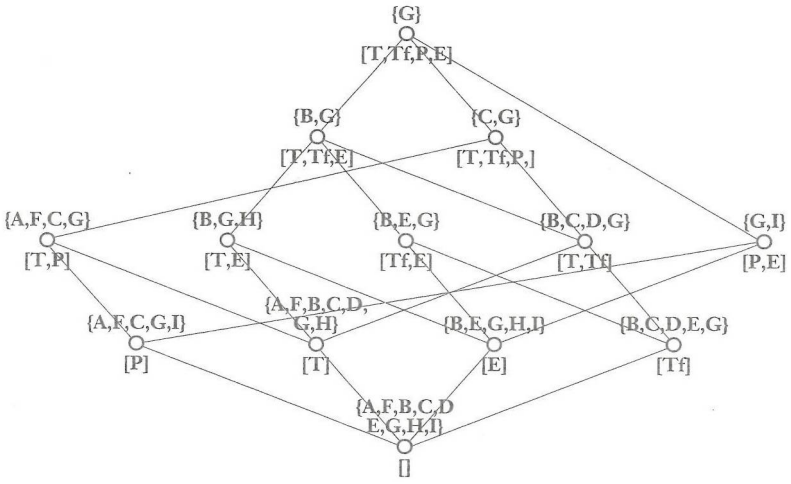


2. ÁBRA. Iskolák-tulajdonságok Galois-gráf. Iskolák szerint rendezve

Természetesen az iskolákról adható árnyaltabb kép, hiszen az adatok oly módon is kétértékűvé tehetők, hogy az oszlopokat „felbontjuk". Minden oszlop helyett például hármat vezetünk be:

1) tervezés: alacsony, közepes, magas (TA, TK, TM),
2) tantestület-fejlesztés: alacsony, közepes, magas (TfA, TfK, TfM),
3) programfejlesztés: alacsony, közepes, magas (PA, PK, PM),
4) értékelés: alacsony, közepes, magas (EA, EK, EM).

Összefoglalásként kiemelhető, hogy a kapcsolatok, struktúrák feltárására a számadatok nélküli ábrák alkalmasak (esetenként használhatóbbak, mint a statisztikai táblázatok). Bízunk abban, hogy a bemutatott példa az olvasó érdeklődését felkeltette, és a Galois-gráfos módszert – az alkalmazást megkönnyítő számítógépes ismeretek birtokában – egyre többen fogják sikeresen használni a pedagógiai munkájukban.



3. ÁBRA. Iskolák-tulajdonságok Galois-gráf. Tulajdonságok szerint rendezve

IRODALOM
Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
Csapó Benő (2002, szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.
Kontra József (1997): Néhány modell a hatékonyabb iskolai munkakultúra megteremtéséhez. Iskolakultúra, 1997. 1. sz.
Snyder, K. J. (1988): School Work Culture Profile. Managing Productive Schools Training Programs, Tampa, FL.
Takács Viola (2000): A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása. Iskolakultúra-könyvek 6., Iskolakultúra, Pécs.
Takács Viola (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái. Iskolakultúra-könyvek 20., Iskolakultúra, Pécs.

NEMESNÉ KIS SZILVIA

A tájnyelvről másként

A tájnyelvek használatával kapcsolatban sokféle vélemény alakult ki a közvélemény körében. A gyakorló magyartanárok is megosztottak használatát illetően. Sokféle nyelvi jelenségre mondjuk azt, hogy a nyelvhasználó nyelvjárásban beszél, a dialektológia alapfogalmaival azonban nem biztos, hogy tisztában vagyunk.

1. Néhány alapfogalom

Minden nyelvnek több változata él az anyanyelvet beszélők között. A magyar lakosság által egységesen írott és beszélt változat a **köznyelv**. (Van szakirodalom, mely a beszélt változatot köznyelvnek, az írottat irodalmi nyelvnek hívja.)[1] A beszélt nyelvváltozat földrajzi tagolódás szerint is megoszlik. A területi nyelvváltozatokat **tájnyelveknek vagy nyelvjárásoknak** nevezzük. Ezek kialakulásának eredete a honfoglalásig nyúlik vissza. A honfoglalást követő évszázadok során, a letelepült és földművelővé vált magyarság földrajzilag egymástól távol eső falvakban élt hosszú ideig úgy, hogy a családok egymással érintkeztek volna. A nyelv lassú változása miatt az egyes vidékek közösségi beszéde eltávolodott egymástól. Ezek a különbségek fokozatosan rögzültek az egyes falvak, vidékek nyelvi hagyományaiban, majd később az írott szövegekben is. Így alakultak ki az egyes nyelvjárások.[2]

A köznyelv társadalmi alapú tagolódása alapján megkülönböztetünk **szociolektusokat** vagy **csoportnyelveket**. Ide tartoznak az egyes szakmák szaknyelvei, a hobbinyelvek, a szlengek stb. A nyelvjárások és a csoportnyelvek között fontos eltérés az, hogy a nyelvjárások minden nyelvi szinten (hangtan, szókészlet, mondatszerkesztés stb.) különböznek a köznyelvtől, míg a szociolektusok csak a szókészlet és a frazeológia szintjén.

A másik fontos különbség a nyelvelsajátításban rejlik. Az anyanyelvét megtanuló kisgyermek vagy a köznyelvet vagy valamelyik nyelvjárást tanulja meg elsőként, a csoportnyelvek viszont csak a másodlagos vagy a harmadlagos nyelvi szocializáció során sajátítódnak el úgy, hogy ráépülnek az elsőként elsajátított köznyelvi vagy nyelvjárási változatra.

A magyar nyelvben az egyes nyelvjárástípusok között nincs akkora különbség, hogy az a kommunikációt zavarná, a kölcsönös megértést akadályozná. Más nyelvekben, mint például a kínaiban, az egyes nyelvjárások között akkora az eltérés, hogy a kommunikáló felek nem értik meg egymás nyelvét. A nyelvjárások elkülönítésében nem csak kommunikatív tényezők játszanak szerepet. Ha egy nyelvjárás mögött társadalmi-politikai erő áll, akkor az illető nyelvjárás könnyen nyelvvé válhat, illetve nyelvvé tehetik a társadalmi-politikai körülmények.[3] A szerb és a horvát nyelv kérdése is ilyen. Sokan azt állítják, hogy a szerbhorvát valójában nem egy, hanem két nyelv. A horvátok ragaszkodnak ahhoz az elképzeléshez, hogy a horvát nem egyszerűen a szerbhorvát nyugati változata vagy dialektusa, hanem

önálló nyelv, így a horvát a nemzeti nyelvük.[4] Természetesen ezekben az esetekben a beszélők véleményét tiszteletben kell tartani. Ezért ha két különböző nyelvnek tartjuk őket, akkor a megkülönböztetésüknek nem kommunikációs, hanem társadalmi-politikai okai vannak.

A nyelvjárásoknak általános jegyük továbbá az, hogy nincs írott változatuk, vagyis élőszóban léteznek. (Meg kell azt is jegyezni, hogy bár nincs külön írásbeliségük, nem jelenti azt, hogy nincs nyelvjárási írásbeliség. Például tájnyelvben íródott levél, följegyzés is lehet írott változata a beszélt nyelvnek.)

A tájnyelveknek nagy a területi kötöttségük, vagyis egy-egy földrajzi területen beszélik őket, szemben a köznyelvvel, amely az egész ország területén azonos nyelvváltozat. A köznyelv és a tájnyelvek között vannak átmeneti kategóriák. Egyes helyeken élesen elkülönülnek az egyes nyelvváltozatok egymástól. Ugyanakkor vannak az ún. **regionális köznyelvek**, melyek a tájnyelv és a köznyelv keveredéséből alakulnak ki. Ha valamely tájnyelv teljes rendszerének használata elkopik, a rendszer egyes elemei megmaradhatnak és beépülhetnek a köznyelvbe. (A nyelvjárások hangtani jelenségei megmaradnak, és a köznyelvbe épülnek be.) Előfordul az a jelenség is, hogy egyes tájnyelvek eltűnnek, a megmaradt regionális köznyelvek veszik át szerepüket. Ez történik Magyarország északkeleti részén is.

A nyelvjárások használata elsősorban a szóbeli közlésre szánt, mindennapi életterületeket átfogó beszédmód. Általában a falvakban élő emberek elsődleges nyelvváltozatukként, spontán módon használják informális-familiáris beszédhelyzetekben, valamint az egymás közötti kommunikációban.[5] Az egymáshoz közelebb élő közösségek nyelve kevésbé, az egymástól távolabb lakóké jobban eltér egymástól. A kisközösségek, a falvak egységesnek tekinthető nyelvhasználatát **helyi nyelvjárásnak** hívjuk. Több, egymással kapcsolatban lévő, közös sajátosságokat mutató település helyi nyelvjárásainak összefoglaló elnevezése a **nyelvjáráscsoport. A nyelvjárási régió** a nyelvjáráscsoportok együttese, a legnagyobb nyelvjárási alakulat.[6] A magyar nyelvterületen tíz nyelvjárási régiót különböztetünk meg: a nyugat-dunántúli, közép-dunántúli–kisalföldi, dél-dunántúli, dél-alföldi, palóc, Tisza–Körös-vidéki, északkeleti mezőségi, székely és moldvai.[7]

2. A nyelvjárások szerepe

A nyelvjárásoknak, mivel többnyire az elsődleges nyelvváltozatok, kommunikatív és kognitív (megismerő) funkciói vannak. Vagyis a világ megismerésének elsődleges eszközei. A nyelvjárások a társadalmi hovatartozásnak is a kifejezései. A harmadik funkciójuk szerint hordozzák a helyi kultúra elemeit, valamint az újrateremtésük eszközei is lehetnek.[8]

A nyelvjárások használatával kapcsolatban különböző attitűdök alakultak ki a magyar lakosság körében. Ezekről a vizsgálatokból nézzünk néhány igazolt megállapítást. A szociolingvisztikai kutatások szerint, a nyelvjárásokat beszélők nagy része tájnyelvét csak otthon, lakóközösségében beszéli szívesen, városi kommunikációban inkább törekszik a köznyelvi változat használatára. A tájnyelvekkel kapcsolatban az értelmiség elfogadóbb, használatukat jobban preferálja, mint a középfokú vagy alsóbb végzettségű társadalmi réteg. Az alkalmazási körükre vonatkozólag megállapítható, hogy kizárólag az idős korosztály számára jelentik a mindennapi kommunikáció eszközét.

Az egyes tájnyelvekkel kapcsolatban is megoszlanak a vélemények a magyar beszélőközösségben. Például a palócot „szebbnek", másokat „közönségesebbnek" tartanak a beszélők.[9]

3. A tájnyelvek és az iskola

A tájnyelv a köznyelv tanulását és az iskolai anyanyelvoktatást befolyásoló kiinduló nyelvváltozat. A közoktatásban alapvető cél a köznyelv elsajátítása, vagyis az iskola nyelve a köznyelv. A modern, mai társadalomban az érvényesülés alapvető kritériuma a köznyelv ismerete. Ennek hiányában hátrányt szenved a társadalom tagja. Gondoljunk Bernstein kutatásaira, aki a XX. század elején publikálta azokat a kutatási eredményeit, melyeket a különböző társadalmi osztályba tartozó gyermekek nyelvhasználatáról állapított meg Angliában. Az eredmények közt kitér a korlátozott és a kidolgozott nyelvi kód kifejezések lényegére is. Egy alsóbb (munkásosztály) társadalmi réteghez tartozó csoport korlátozott nyelvi kóddal rendelkezik, ez pedig az iskolai előmenetelét nehezíti, míg egy középosztálybeli kisgyermek a kidolgozott nyelvi kóddal könnyebben megállja a helyét az iskolában. Ilyen értelemben a korlátozott nyelvi kód birtokában, és a kidolgozott nyelvi kód hiányában hátrányos helyzetbe kerül az iskolába lépő kisgyermek. Csak a tájnyelv ismerete, és a köznyelvi változat nem tudása szintén hátrányt jelenthet. Mivel a tájnyelvet beszélő kisgyerekek nagy része a falusi lakosságból tevődik össze, a hátrány nem az, hogy nyelvük szegényebb, vagy az információkat kevésbé képesek felfogni, hanem az, hogy kevesebb az előrelépési lehetőségük. A városi kisgyerek számára a kommunikációs tér a mindennapokban változatosabb, többféle beszédhelyzetben vesznek részt, több beszédpartnerrel érintkeznek, ezért többször van módjuk begyakorolni bizonyos nyelvhasználati sémákat. (Például a vásárlás során több helyen fordulhatnak meg szüleikkel, több ismeretlen emberrel kell kommunikálniuk.) Sok esetben a „hátrányt" akkor érzik meg a falusi kisgyerekek, amikor egy másik, városi közegbe kerülnek (iskolaváltás, továbbtanulás stb.). Ezért a falusi iskolai gyakorlatnak fel kell készíteni ezekre a nyilvános beszédmódokra is a gyermekeket. (Erről lentebb részletesen.)

4. Mit tehetünk az iskolai oktatásban?

A fentiekből az következik, hogy a köznyelvet nem a tájnyelv ellenében, hanem arra ráépítve kellene tanítanunk. A gyakorlatban mindenképpen egy olyan irányt kell, hogy követsünk, mely a nyelvjárást tudatosan beépíti a köznyelv oktatásába, támaszkodva a tanulók elsődleges nyelvváltozatára. Ennek a kontrasztív alapú anyanyelvoktatásnak az a célja, hogy az aktív kettősnyelvűséget kialakítsa. Ez az anyanyelvoktatás mindenképpen egy funkcionális-szituatív[10] kettősnyelvűségre nevelő kell, hogy legyen. A folyamat oda-vissza érvényes. Hiszen így a tájnyelvet nem beszélő, vagy kevésbé beszélő nyelvhasználata is biztosabbá válik, megismeri a dialektusokat is.

A nyelvjárások és a köznyelv is önálló nyelvi rendszer. Ezért több szintjén is előfordulnak eltérések. Most nézzünk meg néhány alapvető különbséget, és ezekkel kapcsolatos, az anyanyelvi nevelésben alkalmazható javaslatot!

• A tájnyelv és a köznyelv közötti **hangtani eltérések** két területet érintenek az anyanyelvoktatásban. Egyrészt a beszédtechnika-, másrészt a helyesírás-tanításban jelentenek feladatot. A helyesejtési gyakorlatok a köznyelvi hangzókészlet kialakítására vonatkoznak. Érdemes azonban a gyakorlatokat a tájnyelvi és a köznyelvi példákkal együtt végeztetni. (Például: *szöllö* – szőlő, *bakkancs* – bakancs, *csollány* – csalán, *csugva* – csukva, *borgyu* – borjú.) Fontos a köznyelvi kiejtéstől eltérő hangok jelentést megkülönböztető szerepének a hangsúlyozása is. (Írassunk mondatot a *mentek* szó valamennyi változatával! ë-e) Az eltérő képzésű *e* hangok helyes képzése a köznyelvet is színesebbé, hangzókészletét változatosabbá teszi. (Hiszen egyre inkább elterjedőben van a zárt *e*-k képzése, mely egyfajta modorosságot tükröz.)

A magán- és mássalhangzók hosszúságára, illetve a két változat közötti ejtésbeli különbségre való rávilágítás is fontos. A tájnyelv és a köznyelv közötti hangtani eltérés a helyesírást is befolyásolja. A kiejtés elvének érvényesítésekor a hosszú magánhangzók megrövidülhetnek, ennek következtében a szomszédos mássalhangzó megnyúlhat a kiejtésben (*tanitto, melegitti, essö, gyógyittani, ujjitt* stb.) Mássalhangzók is kieshetnek a szavak ejtése során (*hászhó, készhő, asszonyhó*). A hosszú *rr* megrövidülése, és ennek következtében létrejött pótlónyúlás (*ára, fórás, varónő*) is jellemző lehet. A *v* hang köznyelvtől eltérő módon viselkedhet, vagyis ez a hang zöngésíti az előtte álló zöngétlen mássalhangzót (*csugva, Kapozsvár, kébviselő*).

A hangzóbeli eltérés akár segítség is lehet a helyesírásban. Az a klasszikus helyesírási tanácsadás, mely szerint az *ly*-k írásánál, ahol *l*-k hallhatóak, ott biztosan *ly*-k vannak az írásban, a gyakorlatban is igaznak bizonyulhat. Természetesen ez csak azokban a tájnyelvekben segít, ahol jellemező az *l*-ezés. S ha már az *ly*-s szavakat vizsgáljuk, összeköthető a probléma egy kis hon- és népismerettel is. Számos olyan *ly*-s szó van, amely a népi kultúra egy-egy jelenségét, tárgyát fejezi ki. Ezek magyarázata a Néprajzi lexikon segítségével is, vagy az Értelmező kéziszótárral is megoldható. (*Csimpolya, rokolya, padmaly, zsöllye, kuruglya* stb.)

A fenti problémakörök csak például szolgálnak. Természetesen ki-ki a saját nyelvjárásának megfelelően kell, hogy összevesse a hangtani eltéréseket a köznyelvitől, és annak megfelelően alakítsa az órai gyakorlatokat.

• A következő fontos különbség az alaktani sajátosságokban rejlik. Gyakran tér el egymástól a két változat igeragozási rendszere. Dél-Somogyra jellemző például a tárgyas ragozásban megjelenő *i* hang. (*mondi, mondik, monditok*). A birtokos személyjel esetén gyakori az é helyetti *i*. (*kezibe, fejit*). A *suksükölés, szukszükölés* nyelvjárási jelenség. Ezekben az esetekben nem büntethetjük a gyerekeket nyelvhelyességi hibáért addig, amíg a két változat használati különbsége nem tudatosult benne.

• Szókészletbeli különbségek. A tájszavakat három csoportra osztja a szakirodalom. Vannak az alaki tájszók, melyek jórész hangtani eltéréseket mutatnak a köznyelvi változattól. A jelentésbeli tájszavak azokat képezik, amelyek jelentése más a tájnyelvben és a köznyelvben. (A *gyerek* – csak a fiút jelenti egyes tájnyelvben.) A harmadik csoportot a valódi tájszavak képezik, amelyek nagymértékben eltérnek a köznyelvi változattól. (Klasszikus példa a: *kukorica, tengeri.*)

Ezeknél a szavaknál a szómagyarázat elkerülhetetlen. Szógyűjtésekkel, szinonimák keresésével a fogalmazástanításhoz is sok segítséget nyújthat. A tájszók ismerete árnyaltabbá, választékosabbá teszi a beszédstílust.
Ezek a szógyűjtések a frazeológiának is alapjai lehetnek. A közmondások, szólások, szóláshasonlatok értelmezése és alkalmazása a tájnyelv ismertével könnyebben megoldható.

Végül a kódváltás kérdésére térnék rá. A két változat, vagyis a tájnyelv és a köznyelv használatának körét a kommunikációs gyakorlatok segítik megtanulni. Minél több beszédhelyzetet gyakoroltatunk akár élőszóban, dramatizálva, akár írott párbeszédes vagy más típusú feladatban, annál biztosabbá válik a két nyelv használatának szabálya. A diskurzusok térjenek ki a hétköznapi élet minél több területére. A családi, baráti, osztályközösségbeli kommunikációra, felnőtt-gyermek diskurzusra, hétköznapi, közéleti (hivatali) élethelyzetekre stb. Hiszen, ha a kisgyermek jól megtanulja mindkét változatot, és alkalmazni is tudja, bátorítással meri is használni, akkor a láthatatlan, de érzékelhető nyelvi hátránya kiküszöbölhetővé válhat.

5. Mi a tájnyelvek hozadéka a köznyelv számára?

A tájnyelvek bővítik a köznyelvet, gazdagítják, színesítik. Árnyaltabbá válik a stílushasználat. A tömegtájékoztatásra is alkalmas lenne mint felhasználható forrás. Nyelvjárási fordulatokkal a reklámszakemberek elérhetik, hogy a vásárlók jobban megbízzanak a reklámozott árukban. (Már ha az nem válik a köztudat célpontjává, és a gúny tárgyává: „És az órodat is tiszticcsa...") Néprajzi, helytörténeti, művelődéstörténeti, egyben nemzeti értékek őrződnek meg és továbbítódnak a nyelvjárások által. A kódváltás gyakorlata megkönnyítheti más nyelvváltozatok használati körének biztos gyakorlatát is. Ilyen értelemben a megfelelő beszédstílus megválasztása is könnyebbé válhat. Az irodalomértéshez is hozzájárulhat, hiszen tájnyelvi elemeket tartalmazó irodalmi szöveg üzenetének megértését gyakran a tájnyelv ismeretének hiánya akadályozza.

6. Összegzésképpen a következők mondhatóak el

Sajnos a magyar társadalom a tájnyelvekkel szemben nem túl elfogadó. Mondhatni, hogy sok esetben kerüli annak használatát, mert régiesnek, kevésbé kiművelt nyelvhasználatnak tartják. Gyakran a kabarék szövegvilágában is a gúny tárgyává válik az, aki tájnyelvben beszél, vagy azt, aki a nyelvjárások fontosságát hangsúlyozza, nacionalizmussal vádolja a közvélemény. Véleményem szerint akár az egyik, akár a másik vélekedést nézzük, ellenük sokat tehet a család, de talán még inkább az iskola. Bár az iskolára egyre nagyobb feladat hárul minden téren, mégis úgy gondolom, hogy a köznyelv tanítása és a tájnyelvi norma ismerete az alapot jelenti az iskolai anyanyelvoktatásban. Ezért is fontos az, hogy a tanítókat és magyar szakos tanárokat képző intézetek követelményként kezeljék a tájnyelvi kurzusok felvételét. Emellett a gyakorló tanítók és magyartanárok számára is szükséges az adott nyelvjárás ismerete, még ha az regionális köznyelv is.
S ha a németek, franciák és megannyi nemzet (bárha nagyobb is a különbség az egyes dialektusok között, mint a magyarban) nyelvhasználatában jól megfér a tájnyelv és a köznyelv

együtt, és az egyes változatokat értéknek tekintik, akkor miért mi, magyarok vagyunk e kérdéskörben elutasítókat? S ha hátrányt képez a köznyelv nem tudása a társadalmi érvényesülésben, miért mi nem akarunk ez ellen semmit sem tenni? Az értelmiség elfogadóbb a tájnyelvekkel szemben, ezért jó lenne, ha ez a réteg példát mutatna a tájnyelvek használatával, ismeretével akár a közéletben, akár az oktatásban is a többiek számára! [11]

FELHASZNÁLT IRODALOM:

A MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.
A MAGYAR NYELV KÖNYVE: SZERK.: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA. TREZOR KIADÓ, BUDAPEST. 1993.
KIRÁLY LAJOS: AZ ANYANYELVI NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI NYELVJÁRÁSI ÉS REGIONÁLIS KÖZNYELVI KÖRNYEZETBEN. MAGYAR NYELVŐR. 108. ÉVF. 2. SZ. 170.1.
NYELVI FOGALMAK KISSZÓTÁRA. SZERK.: TOLCSVAI NAGY GÁBOR. KORONA KIADÓ, BUDAPEST 2000. 303 P.
NYELVJÁRÁSI ÉS NÉVTANI VIZSGÁLATOK SOMOGYBAN. KIRÁLY LAJOS. KAPOSVÁR MEGYEI JOGÚ VÁROS KÖZGYŰLÉSE, KAPOSVÁR. 2003. 148 P.
RONALD WARDHAUGH : SZOCIOLINGVISZTIKA. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2002. P.15-23.

JEGYZETEK

1 A MAGYAR NYELV KÖNYVE. SZERK.: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA. TREZOR KIADÓ, BUDAPEST. 1993.
2 NYELVI FOGALMAK KISSZÓTÁRA. SZERK.: TOLCSVAI NAGY GÁBOR. KORONA KIADÓ, BUDAPEST 2000. 303 P.
3 MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.
4 RONALD WARDHAUGH : SZOCIOLINGVISZTIKA. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2002. 351 P.
5 VÖ: MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.
6 A FOGALMAK: NYELVJÁRÁSI ÉS NÉVTANI VIZSGÁLATOK SOMOGYBAN. KIRÁLY LAJOS. KAPOSVÁR MEGYEI JOGÚ VÁROS KÖZGYŰLÉSE, KAPOSVÁR. 2003. 148 P.
7 A MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.
8 UO.
9 VÖ: RONALD WARDHAUGH : SZOCIOLINGVISZTIKA. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2002. P.15-23.
10 VÖ; A MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.
11 VÖ: A MAGYAR DIALEKTOLÓGIA. SZERK.: KISS JENŐ. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2003. 448 P.;, KIRÁLY LAJOS : AZ ANYANYELVI NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI NYELVJÁRÁSI ÉS REGIONÁLIS KÖZNYELVI KÖRNYEZETBEN. MAGYAR NYELVŐR. 108. ÉVF. 2. SZ. 170.1.; RONALD WARDHAUGH : SZOCIOLINGVISZTIKA. OSIRIS KIADÓ, BUDAPEST. 2002. P.15-23.

KLINGNÉ TAKÁCS ANNA

Természetes?

A következő gondolatok akkor jutottak eszembe, amikor kislányom első osztályba kezdett járni. Persze előtte is gyakran téma volt ez matematikaórákon a tanítványaimmal. Mi az, ami a növendékeimet is izgatta? Természetesen, hogy a **0** a természetes számok közé sorolandó, avagy sem.

Mi okozhatja ezt a bizonytalanságot?

Kezdjük mindjárt az elején! Hogyan is tanítjuk számolni a még éppen csak cseperedő gyermekünket? Természetesen így: 1, 2, 3 és így tovább. Szó sem esik a nulláról. Az általános iskolába érve az első számjegy, amit megtanul, a **0**. Mi is az a nulla? – kérdezik. Hát, az a semmi – hangzik a válasz. Igen nehezen értik meg azokat a műveleteket, amelyekben a **0** hozzáadása, illetve kivonása szerepel. A következő nehézség aztán a **0**-val való osztás. Ugyanis azt még csak elképzelik, hogy „semmi szorozva a semmivel vagy akár 2-vel, a kapott szorzat értéke **0** lesz". Bár a tanult szorzótábla sem úgy kezdődik, hogy **0**-szor 1, 2, 3, ..., 10.

„Semmi részre" osztani valamit? Még kimondani is furcsa! Nincs értelme! Aztán ezt matematikaórákon egyfolytában hangsúlyozzuk.

Tekintsük át a számfogalom történeti kialakulását!

Természetünkből adódóan szeretjük dolgainkat számon tartani, számolgatni, mennyiségileg összehasonlítani. Biztosan így volt ez az ősidőkben is: az ősember 1 mamut elejtésekor 1 vonalat húzott a barlang falára, 2-nél 2 vonalat és így tovább. A vonalak húzogatása azonban hosszadalmas volt, így idővel ezeknek külön jelöléseket találtak ki. Így alakultak ki a számjegyek. Két csorda összeterelésével sem volt gond, csupán csak össze kellett adni az egyes csordák példányainak számát. Az összeadás működött. (Ezt ma úgy nevezzük, hogy a természetes számok halmaza az összeadás műveletére nézve zárt, azaz két természetes szám összege is természetes szám, nem vezet ki a természetes számok köréből, halmazából.) Az első veszekedéseket az válthatta ki, amikor több állatot akart a csalódott társ elhajtani a csordából, mint amennyit bevitt. A kivonással baj van! 5 marhából 7-t elhajtani? Hogyan lehet? No, azért, hogy ezt a műveletet is el tudjuk végezni, később bevezették az egész számok fogalmát. Egész számoknak nevezzük a két természetes szám különbségeként előálló számokat.

A számírás legkorábbi bizonyítékára Dél-Afrikában, Szváziföldön bukkantak, ez egy pávián szárkapocscsontja, 29 bemetszéssel. Ez a lelet körülbelül i. e. 35000-re keltezhető, a Cseh Köztársaság területén találták meg egy farkas orsócsontját, a kora megközelítőleg 32000 év, rajta 55 bemetszés, két, ötös csoportokból álló sorban. Az elejtett állatokat számlálhatták így össze. A kb. i.e. 20000-ből származó ún. Isango-csont, amelyet Uganda és a Kongói

Demokratikus Köztársaság között húzódó Edwards-tó partján találtak, már nem csak rovás-pálca. A mikroszkopikus vizsgálatok további jeleket derített fel, amelyek a Hold fázisaival lehetnek kapcsolatban.

Fő matematikai forrásaink részben az Óbabiloni Birodalomból származnak. Ők hatvanas alapú számrendszerrel dolgoztak, ami az időegységek felosztásában a mai napig is használatos. Kb. i. e. 2000-től terjedt el a helyi értékes rendszer, amely csak két ékírásjelet használt. A számkört kibővítették a hatvanados törtekkel, viszont a **0**-ra nem volt jelük. Az ilyen helyi értéket jelző szimbólumot az Újbabiloni Birodalom létrejöttéig nem használtak. Ezért az óbabiloni számok értelmezésekor nem árt az óvatossá, mivel mindig a szöveg-összefüggésből derül ki a szimbólumok helyes értelmezése.

Kis történeti kitekintés után térjünk vissza eredeti témánkhoz!

A mennyiségek megsokszorozása természetes számokkal szintén jól működött. A következő nehézség az igazságos részekre osztás problémája volt, így alakult ki a racionális számok fogalma. (Racionális számoknak nevezzük az olyan $^{a}/_{b}$ alakban felírható mennyiségeket, amelyekben „a" egész számot jelöl, „b" **0**-tól különböző egész szám. Az osztozkodás őstermészetünkből adódik, „semmi"-részre elosztani valamit igencsak messze áll elképzeléseinktől. Ezek szerint a **0** nem természetes szám, mert egyik legősibb fogalmunkat nem tudjuk vele értelmezni. (Megjegyzem, én még így is tanultam.)

Az emberiség fejlődése, a technika vívmányai a különböző tudományágak kialakulásához vezettek. Így született meg a matematika is, s hozta magával az újabb számfogalmak kialakulását: elsőként talán az irracionális számok fogalma alakult ki, annak kapcsán, hogy az $x^2=2$ egyenletet meg akartuk oldani. Ekkor vezetjük be a $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$ fogalmát, még bizonyítjuk is, hogy nem írhatók fel két egész szám hányadosaként. De mi a helyzet a π-vel? Már az ókori görögök is próbáltak jó közelítéseket adni az értékékére. Ma már tudjuk, hogy ő sem áll elő két egész szám hányadosaként.

A következő probléma az $x^2=-1$ egyenlet megoldása volt, így jutunk el a komplex számok fogalmához.

Alapvető természetünkből adódik, hogy szeretjük elképzelni dolgainkat. A számokkal sincs ez másképp. Alkottunk egy modellt, amelyen mindenki jól eligazodik. Ez a modell a számegyenes. Az egyenes egy folytonos vonal. Felmerül a kérdés: vajon tudunk-e minden egyes pontjához számokat rendelni? A válasz: igen. A **0** és az egység kijelölésével egyértelműen meghatározzuk a számok helyét (a törtek pontos helyének meghatározásához a párhuzamos szelők tételét, a $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$ meghatározásához Pitagorasz-tételét alkalmazzuk).

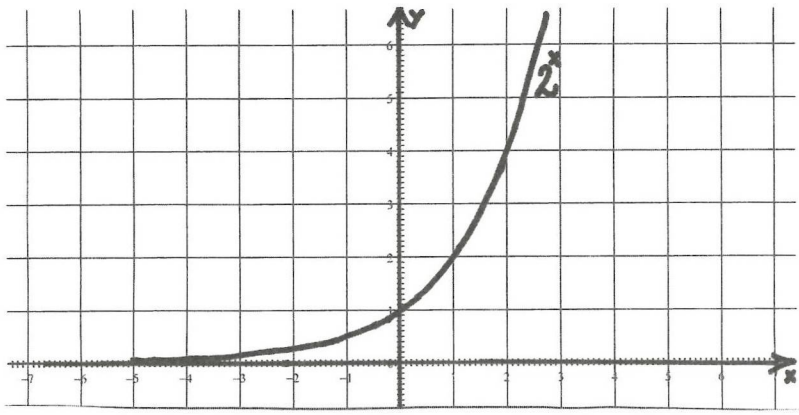
A számegyenes nagyon is valódi! A számegyenes pontjainak megfeleltetett számokat hát elneveztük valós számoknak.

A komplex számok szemléltetésénél már ki kell lépnünk az egyenesből, őket síkban ábrázoljuk, akárcsak a koordináta-rendszerben az origó középpontú helyvektorokat.

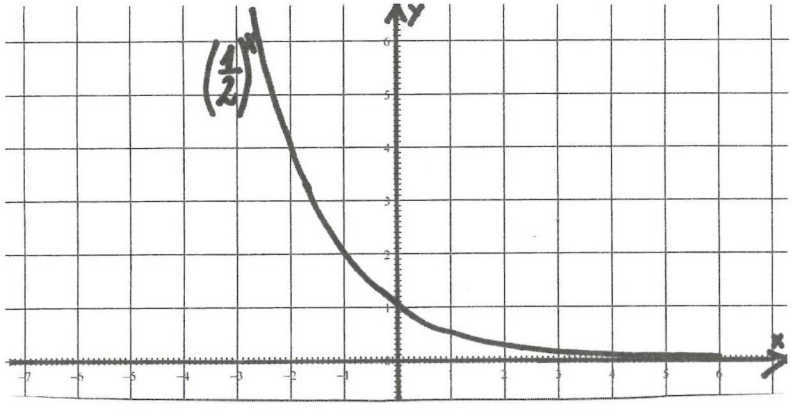
*De térjünk csak vissza a **0**-hoz!*

Értelmezzük a hatvány fogalmát, majd a negatív egész kitevős hatványt, törtkitevőst. A kapott értékeket ábrázoljuk koordináta-rendszerben, majd utána azt mondjuk, hogy az ily módon definiált hatványfogalomra építve és a permanencia-elvet nem sértve, a **0**-tól

különböző valós számok nulladik hatványát **1**-nek definiáljuk (a **0** nulladik hatványát nem értelmezzük).
Tekintsük át a függvények grafikonjainak alakját!
Az exponenciális függvények az alábbi alakot öltik, ha az alapszám nagyobb 1-nél.



Alakjuk az alábbi lesz, ha az alapszám **0** és 1 közé esik.



Úgy szoktunk fogalmazni, hogy a matematika egyik „mély" fogalmához jutottunk, amit az emberi agynak tanulnia kell. Tulajdonképpen az exponenciális függvény folytonosságáról van szó, a folytonosság pedig a matematikai analízis egyik legnehezebb, „legmélyebb" fogalma.

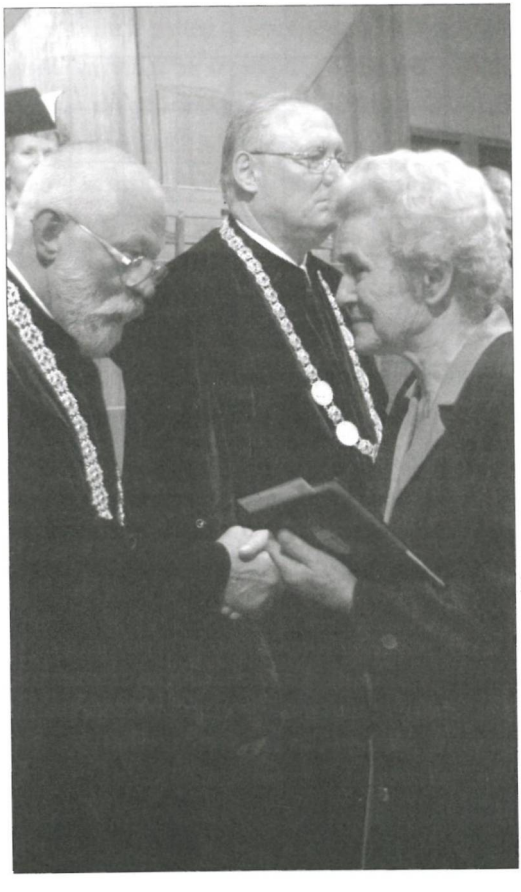
*Tehát a **0** nem is olyan természetes szám, mint a társai.*
Gondoljuk csak át a természetes számok megadását Peano-féle axiómákkal:
P1: N nem üres halmaz és van egy kitüntetett eleme a **0**, ami benne van az N halmazban.
P2: Adott egy ' leképezés, mely az N halmaz elemeinek megfelelteti az N halmaz elemeit.
P3: Nincs olyan n, melyre n'= 0.
P4: Minden n,m N-beli elemek esetén, ha n'=m', akkor n=m.
P5: Ha $U \subseteq N$ olyan, hogy $0 \in U$ és ha $n \in U$ mindannyiszor $n' \in U$, akkor U=N.
Az axiómák is úgy fogalmaznak, hogy van egy kitüntetett elem, és ez a **0**.

Gondolatébresztőnek szántam a fent leírt mondatokat. Figyeljünk a számfogalom kialakítása kapcsán, mert ami nekünk már egyértelmű, azt gyermekeinknek tanulnia kell. Az első iskolás években jól alapozzuk meg a természetes fogalmát és műveleteiket, térjünk ki esetleg arra, hogy melyek a negatív egész számok, milyen meggondolásokra vezethető vissza a bevezetésük. Felsőben tovább erősíthetjük ezt, valamint a racionális szám fogalmát és műveleteit, külön kiemelve a két alakot (tizedes és közönséges tört), kitérhetünk néhány valós számra is a Pitagorasz-tétel kapcsán. A középiskolában már tovább tudjuk bővíteni a számfogalmat a racionális és irracionális számok fogalmával, modellezzük a valós számokat a számegyenessel, gyakoroljuk az irracionális számok műveleteit.

A tanulásnak azonban itt még nincs vége, a további értelmezések megtanulása pedig már a felsőoktatás feladata.

Érdemes beszélgetni tanítványainkkal a fogalmak történeti kialakulásáról, érdekelni fogja őket, akárcsak az ókori, középkori történelem.

TISZTELGÉS AZ IDŐS PEDAGÓGUSOK ELŐTT



A 2004/2005-ös tanév megnyitó ünnepélyén jelen volt 32 idős pedagógus. Ők 50 éve vagy még régebben kaptak tanítói, óvónői oklevelet. Ünnepélyünkön vehették át a díszoklevelüket, majd vendégül látta őket *Rosta István*, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának főigazgatója és több vezetőtársa. A Pedagógiai Kar egyébként összesen ebben az évben 173 tanítónak, óvónőnek adott ki díszoklevelet. Közülük 138-an arany-, 25-en gyémánt-, 6-an vas- és 4-en rubinoklevelet kaptak attól függően, hogy 50, 60, 65. illetve 70 évvel ezelőtt szerezték meg eredeti oklevelüket. Sokan ünnepélyes keretek között vették át díszoklevelüket Pécsett, vagy lakóhelyükön, volt munkahelyükön. Szerkesztőségünk is gratulál idős kollégáinknak és békés, nyugodt éveket, kinek-kinek újabb díszoklevelet kívánunk.

TÓTH ISTVÁNNÉ

Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok

I. rész – Prefer-teszt

Két évtizede foglalkoztat az iskolai eredménytelenségek oka, az, hogy olvasni-írni alig tudó (vagy nem igazán tudó) gyerekek hada kerül ki az általános iskolából. Egy részük végbizonyítvánnyal, más részük valahol kimaradva, felmentve, szamárfület mutatva az oktatási törvény tankötelezettségét szabályozó paragrafusának. Kiindulási pontunk a nyelvi hátrány volt.

Abban nincs semmiféle kétségem, hogy az általános iskola minden foka mellett a szülői háznak is felelőssége van. Az olvasási eredmények mérése során ugyanazokat az eredményeket kapjuk; a gyerekek 30%-a nem jut el az értő olvasás szintjére, nem képes önálló ismeretszerzésre. Már azt is örömmel regisztráltuk, hogy az olvasás technikájának eredményességi mutatója, a szótagoló olvasástanításnak köszönhetően, pozitív irányba mozdult el. Fokozatosan mentünk lefelé a vizsgált populációk életkorát tekintve, így jutottunk el az iskola előtti évekhez. Vizsgálódásainkat 4,5 éve kezdtük el. Három óvoda közreműködésével figyeltük az óvodába kerülő gyerekek nyelvi szintjét, fejlődését, majd az iskolai élet első félévének eredményeit.

Nem kampányszerű mérések voltak, hanem állandó figyelem, füzetekben vezetett fejlődési mutatókkal, beszélgetések sorával. A diagnosztizáló mérések sem egy menetben zajlottak, hanem minden év áprilisában és májusában heti két napon át tartó forgószínpados beszélgetésekkel. Egy-egy gyerekkel esetenként 15–20 perces beszélgetések történtek, több lépésben.

Vizsgálódásunk területei:

1. beszédtechnika
2. általános szókincs
3. reláció – szókincs
4. utánmondás
5. következtetés
6. kijelentés

Tulajdonképpen Prefer-tesztet és a Réger Zita – Baktay Patrícia által kidolgozott Vizsgálatok a cigánygyerekek oktatása–nevelése köréből című vizsgálati anyag egyszerűsített Prefer-tesztjét használtuk. Lebontottuk életkorokra, szakaszokra. A 3 óvoda:

- egy kisvárosi, külterületi 25 fő
- egy falusi 18 fő
- egy apró „zsákfalu" óvodája 12 fő.

Mivel a nyelvi hátrányokból indultunk ki, ehhez választottuk a terepet. Mindhárom területen sok volt a munkanélküli szülő, jelentős volt a nagy létszámú családok, a cigány származásúak aránya. Jellemző volt a szülők alacsony iskolázottsága:

	az apák:	az anyák:
– szakmunkás	11%	3%
– 8. osztályt végezett	21%	16%
– 5–7. osztályt végzett	44%	51%
– 1–4. osztályt végzett	24%	30%

Az általános gyermeklétszám családonként 4, van ahol 2 gyermek van, van ahol 11. Nem valamennyi gyerek fejlődését tudtuk figyelemmel kísérni 4,5 éven át, volt akit csak 2, volt akit csak 1,5 évig. A gyerekek egy része rendszeresen járt óvodába, egy részük sokat hiányzott, és sajnos olyanok is voltak, akik időszakosan fordultak elő.

A vizsgálat eredményeiről

1. A hangképzés, az artikulációs struktúra állapotát 3–4 éves korban is megfigyelhetjük, de figyelembe vettük az életkori sajátosságokat.

Jellemzők: – torz hangképzés 21%-nál
– zöngétlenítés 24%-nál

kritikus hangok: mgh: *a, ö-ő, ü-ű*, msh: *cs, ty, gy, s-sz, c-cs, z-zs, r*

A gyerekek több mint a fele nem ismerte, nem használta a fent említett magánhangzókat, keverte vagy nem használta a fent említett mássalhangzókat.

6 éves korra, a szisztematikus gyakorlás eredményeként, a hibás hangképzés aránya már csak 12%-uknál fordult elő:

őz helyett *éz*
főz helyett *fíz*
köszönöm helyett *keszenem*
üveg helyett *iveg*
gyűrű helyett *dzsíri.*
kutya helyett *kucsa*
macska helyett *matyka*
tyúk helyett *csuk*
gyík helyett *dzsik*

Bár mi nem cigánykérdésként kezeltük a témát, a hangképzési hibák zöme rájuk volt jellemző, kivéve azokat, akiknél egyéb problémák játszottak közre: nagyothallás, orrpolip, orrmandula, farkastorkúság stb. Más és más hangcsoportnál mutatkoztak eltérések a beás, a lovári és az oláh cigány családokból származóknál.

2. Az általános szókincs vizsgálatát képek segítségével végeztük. A következő gyűjtőfogalmak körébe tartozó szókincs szerepelt: *használati tárgyak, szerszámok, háztartási gépek, készülékek, gépek, játékok, emberek, foglalkozások, háziállatok, vadállatok, növények, virágok, épületek, közlekedési eszközök, háztartási munkák, ház körüli munkák, elemi cselekvések, ruhadarabok, bútorok, háztartási eszközök, élelmiszer.*

A fenti tárgykörökben kb. 2000 szó szerepelt. A 3–4 évesek között akadtak olyanok, akik csupán néhány szót ismertek, nem tudták megnevezni a képeket. A 6 évesek átlagos szókincse 1000–1200 körül mozgott. Ami elkeserítő: akadt olyan réteg, akik nem haladták meg az 500–600 szó ismeretét! Alapszókészletről lévén szó, erre nem lehet építeni eredményes iskolai munkát.

Különös gonddal ügyeltünk a válogatásnál arra, hogy a hívóképek, az olvasókönyvek elemi szóanyagán ne lépjünk túl. A képek a tárgyi világot jelenítették meg. Meg kell jegyeznem,

hogy zömmel olyan gyerekek voltak, akik nem, vagy alig jártak óvodába. Jelentős részük elvben kétnyelvű, a valóságban inkább félnyelvűek. Amit magyarul nem tudtak, azt cigány nyelven sem.
Találkoztunk a dyglossia jelenségével is. Saját intim környezetükben a cigány nyelvet használták, a nagyobb közösségben a magyart.

3. A reláció-szókincs a nyelvhasználat szempontjából döntő fontosságú. A viszonyszavak több területét vizsgáltuk:

- mennyiségi (néhány, ugyanannyi, stb.)
- térbeli (alatt, mellett, előtt, stb.)
- hasonlósági (alacsonyabb, egyforma, stb.)
- időbeli (előbb, később, ugyanakkor, stb.)

A legtragikusabb eredményeket itt kaptuk. A 3–4 évesek szinte nem is ismerték őket, a 6 évesek is csak mintegy 1/4, 1/5 részét. A névutók közül alig néhányat ismertek, az igekötők szerepét szinte nem is érzékelték.

4. Az utánmondás az operatív verbális memória mérésére alkalmas. Az egyre hosszabb mondatok utánmondatása révén mértük. A 3–4 éveseknél szavakat, egyszerű, összetett, toldalék nélküli, toldalékos, és rövid mondatok: 4–10 szótagos, utánmondása szerepelt. Tartalmi pontossággal 70%-uk, formai szempontból is pontosan 54% tudta visszamondani a mondatok zömét.
A 6 éveseknél 7–30 szótag közötti mondatok szerepeltek:

30–26 szótagig 8%
25–20 szótagig 40%
20–10 szótagig 31%
10 szótag alatt 21%

Aggodalomra ad okot az alsó két szint.

5. A következtetés logikai műveletét mondatok kiegészítésével mértük. Csak 5–6 évesek szerepeltek a mérésben. Logikai relációs szavak helyes használata a feladat lényege. A tehát, ha, akkor, minden alkalmazása szinte megoldhatatlan nehézséget jelentett a gyerekek többsége számára.
Elfogadható szinten a gyerekeknek csak 20%-a birkózott meg a feladattal.

6. A kijelentés igaz-hamis állítások vizsgálatából álló anyag. Szerepelt a megengedő és a kizáró vagy egyaránt. Alig értékelhető eredmények születtek, a 10%-ot sem érte el a jó válaszok aránya. Szemmel láthatóan iszonyú gondot jelentett a ha és a sem, a de és az ellenben értelmezése.
A fentiekből kiindulva mondatok kiegészítését kértük a gyerekektől. Olyan összetett mondatok fordultak elő, amelyeket adott kötőszavak, utalószavak értelmezése után lehetett értelemszerűen folytatni. Pl. Kati nem evett az ebédlőben, mert..., ilyen válaszok is adódtak:

mert kenyeret evett.
mert nem ett.

mert levest is evett.
mert húst se eszett.

Ma elmegyünk kirándulni, ha ...

ha horgászni is fogunk.
ha kirándulunk.
ha sétálunk is.

Egyértelmű tényként szembesültünk azzal, hogy a gyerekek döntő többsége nincs tisztában a kötő- és utalószavak szerepével. Nem ismerik, nem használják őket.

A toldalékok használata teljesen esetleges. A képről való beszélgetésnél, a történetek felidézésénél és a spontán beszédnél egyaránt rengeteg hiba fordult elő. Néhány közülük:

Fent lakunk a dombnál.
Elóvadnák a jegek és odamennék a fókák.
Hófehérke mostojája ott állt az ablakon.
A beteget feltették az ágyhoz.

Az igék múlt idejének alakjainál gyakori az *ett, itt, eszett, iszott, aludott, ást* forma a 6 évesek körében is (*Anya veszett cipőt*).

Hasonló a többes számú főnevek jelének használata is: *lovak – lók, kezek – kézek*, valamint a birtokos személyjelek használatánál: *lova – lója, lovaja, háza – házaja, házája.*

Az iskolába kerülő gyerekek tanórai munkáját, feladatait képes jelek segítik: kösd össze, karikázd be, színezd ki, húzd alá! stb.

Mivel a kezdő gyermekrétegünk már fél éve iskolás, ismeri a betűket, a mérés során a képes jelek mellett az utasítást betűkkel is megjelenítettük. Nagy megdöbbenésünkre a tanulók közel 30%-a nem tudta értelmezni őket:

– mit kössön össze? mivel?

Kiderült, hogy az összekötést manuális módon gondolta, kötőanyagot keresve.

– keresd meg! hol? hogyan?

A keresést a tényleges cselekvés fokán vélte megoldhatónak.

Hasonlóan elképesztő volt, hogy az elvont tulajdonságokat nem értették, szorgalmas, becsületes, tisztességes.

A 4,5 év során hatalmas tapasztalati anyag gyűlt össze. Nehéz lenne a konklúziókat röviden összefoglalni, nem is vállalkozhatom rá. Néhány elemet azonban szeretnék kiemelni:

- Az iskolai kudarcok elsődleges forrásának a sokszoros nyelvi hátrányt tartom. E területen a család szerepét átvállalni nem lehet, de az óvodai nevelés sok területen képes a hátrányok tompítására.
- Az 500-600-as szókinccsel iskolába kerülő gyerek eleve kudarcra ítéltetett, tízszeres hátrányt nem lehet felszámolni semmiféle módszerrel, eljárással néhány év alatt sem.
- Diagnosztizáló mérések nélkül nem lehet fejlesztő munkát tervezni, mert a nyelvi hátrányok is sokfélék.
- Csak azon olvasástanítási eljárások eredményesek ennél a rétegnél, amelyek lassú és alapos hangtanításra épülnek, lassú és alapos betűtanítással folytatódnak, és sok idő jut gyakorlásra.

- Fejleszteni kell a szókincset sokoldalú, változatos módszerekkel. Erre lehet építeni a mondatalkotás, mondatfűzés jártasságát, beépítve a reláció-szókincset, a kötő- és utalószavakat.
- Gyakoroltatni kell az elvont fogalmak használatát, az elemi absztrahálás szintjét, mert e nélkül a pontos értelmezés nem lehetséges.
- A szélsőséges nyelvi hátránnyal küszködő gyerekek kerüljenek speciális iskolába, fejlesztő pedagógusok keze alá, kis létszámú csoportokba!

OLVASÁSRA AJÁNLJUK

Mi is az a „pedagógiai szakmai szolgáltatás" és hogy függ össze az iskolákban szükségesnek látszó tartalmi változtatásokkal, innovációkkal? Figyelemre méltó tanulmányt olvashatunk a témáról az Új Pedagógiai Szemle 2004. júniusi számában Virágné Katona Zsuzsától (21–27. p.)

Hogy függ össze az akciókutatás, mint „egyfajta műveleti technológia" másrészt annak elismerése, hogy a tanítási-tanulási célok megvalósulása... az emberi élet javítását" segíti Érdemes erről elolvasni Havas Péter Akciókutatás és a tanulás fejlesztése c. tanulmányát. In: Új Pedagógiai Szemle 2004. június 3–8. p.

JÓZSEF ISTVÁN

Az önismereti csoportmunka helye és szerepe a pedagógusképzésben

A „csoport" szónak számos jelentése van a tudományokban, de a köznyelvben is.
A címben található csoport a csoportfajták egy igen sajátos típusa, melynek a többi csoporttól megkülönböztető sajátossága az, hogy

a) célja tagjainak fejlesztése
b) szándékosan, a fenti célra hozzák létre
c) magában hordozza az emberi élet és egyéb csoportok változásának fő fázisait: a keletkezést, a növekedést, a leépülést és az elmúlást
d) célját a csoport önmaga által valósítja meg, vagyis az interakcióba lépő egyének csoportja a kívánt változás, illetve fejlesztés kerete, közvetítője, serkentője.[1]

Napjainkban a csoportmunka szerepe felértékelődött az iskolában. Egyre több kihívással, a tanuláson kívüli problémával kell szembenéznie a pedagógusoknak. A korábbi hagyományos tanítási órák – amikor a tanár az asztal mögött ül, és direkten irányít, fegyelmez – már a múlté kell, hogy legyenek. Az egyre több problémát csakis új módszerekkel lehet hatékonyan megoldani.

A pedagógus szakma viszont a teologikus foglalkozások közé tartozik, és ez a különböző módszertani kérdésekben sebezhetővé teszi a hivatás gyakorlását. A pedagógiának szinte teljesen hiányzik a kidolgozott „technológiája", a gyakorló nevelő pedig semmilyen (vagy csak alig) eligazítást nem kap a munkája során felmerülő nevelési problémák megoldására.[2] Ezekre a feladatokra a könyvekben és folyóiratokban található tanulmányok is alig nyújtanak segítséget, mert az ott leírtak alig, vagy csak nehezen fordíthatók át a gyakorlatba. Ugyanakkor a pedagógia a legfogékonyabb korban lévő emberek befolyásolásával és megváltoztatásával dolgozó tudomány, így a jelenlegi gyakorlatnál sokkal szorosabb és tartalmasabb kapcsolat kell, hogy legyen a nevelés és a rokon tudományágak szakemberei között.

A napjaink iskolájában jelentkező, a pedagógiai munkát hátráltató problémák megoldásában jelentős szerepük lehet a különféle csoport (pszichoterápiás) módszereknek. Ezeket a módszereket nem lehet tankönyvből megtanulni, mindenképpen kell a saját élmény is a hatékony alkalmazáshoz. Ahhoz, hogy minden pedagógus rendelkezzen saját élményű csoportos módszer ismeretével, célszerű ezt a pedagógussá válás folyamatába beiktatni. A pályán ugyanis anyagi és egyéb okok miatt csak a pedagógusok töredéke ismerkedik meg az ilyen módszerekkel.

Főiskolánkon, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán minden pedagógusjelölt szervezett csoportos tréningfoglalkozáson vesz részt. A két félévre elosztott, összesen 60 óra tematikája önismereti és képességfejlesztési kurzusokra oszlik. A tréninget az első két félévben bonyolítjuk le – először az önismereti, később a képességfejlesztő részét –, s kettős célja

van: egyrészt a pedagógusjelölt gyakorlati ön- és emberismeretét, a pályához szükséges képességének fejlesztését, a mielőbbi csoporttá szerveződést szolgálja, másrészt a tréning segíti a pedagógusjelölteket saját élményhez jutni, azaz megtanulják az egyes gyakorlatok alkalmazásának, levezetésének módszereit.

Ezekhez a speciális pszichológiai, „önismereti" csoportmódszerek levezetéséhez szocializálnunk kell magát a pedagógiai életteret. Ezt úgy tudjuk a legjobban megtenni, ha a pedagógusjelölteket már a pályaszocializáció kezdetén megismertetjük e módszerekkel, ún. saját élményhez juttatjuk őket, hogy már gyakorló pedagógusként megfelelően legyenek képesek a problémás területekhez nyúlni. A főiskolai tanulócsoportokat ezért ún. kiscsoportokra (max. 12–15 fő) osztjuk, s órarenden kívül, tömbösített foglalkozásként általában egy hét vége alatt intenzíven hajtjuk végre a tréninget. Többéves tapasztalatunk szerint a hallgatók többsége szereti ezeket a foglalkozásokat, s jó élményekkel távoznak. Ez máris megalapozza, hogy később pedagógusként nyúl-e hasonló módszerekhez, szívesen alkalmaz-e pszichológiai kiscsoportos módszereket, vagy a régi, „hagyományos" – de már kevéssé működő – módszereket alkalmazza. A kurzusokra jellemző, hogy bár kötelező, a résztvevők eltérő attitűddel távoznak róla. A csoportmunka ugyanis igazságos műfaj, mindenki annyit profitál belőle, amennyit „belerak", vagyis, ha valaki „csak végigüli" a foglalkozásokat, az jóval kevéssé veszi hasznát, mint aki aktív részese a csoport dinamikai történéseinek. A főiskolai karunkon szervezett pszichológiai csoportmunka tehát lényegesen több annál, mint egy tantárgy a sok közül. Hatása kettős, rövid távon meghatározza a hallgató helyét a csoportban, fejleszti az ön- és emberismeretet, képességeit, hosszú távon pedig a pályaszocializáció következő szakaszában meghatározza a problémák, konfliktusok kezelésének attitűdjét és módszereit.

A fentiekből következik, hogy a sikeres munkavégzés egyik előfeltételévé vált a pedagógusképzés keretén belüli pszichológiai csoportmunka ismerete, végrehajtása. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy egy későbbi időszakban nem kell továbbképzéseken részt venniük a pedagógusoknak, de megfelelő attitűd kialakításához feltétlenül szükséges az alapképzés keretén belüli ismeretszerzés.

HIVATKOZÁSOK

1. Rudas János: Delfi örökösei. Gondolat, Bp. 1990. 16 p
2. Bagdy E. – Telkes J.: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995. 59 p

IRODALOMJEGYZÉK

1. Bagdy E. – Telkes J.: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
2. Rudas János: Delfi örökösei. Gondolat, Bp. 1990.
3. Walker: Feszültségoldás az iskolában. Nemzeti Tk K. Bp. 1998.

VAJDA ZSUZSA

Integráció, inklúzió a magyar iskolarendszerben I.

Az integrációs mozgalmaknak és filozófiának mintegy ötvenéves hagyománya van Európában és az Amerikai Egyesült Államokban.
A több évtizedes szegregációs tendencia mellett megjelent egy szintén több évtizedes integrálódási folyamat. A gyógypedagógiában nem új keletű ez a fogalom, hiszen a társadalmi integráció minden gyógypedagógus célja, vagyis a fogyatékos ember társadalomba való beilleszkedése, munkába állása minden gyógypedagógiai koncepció része. Ma az integráción a fogyatékos gyermek együttnevelését értjük nem fogyatékos társaikkal.
Részben ennek hatására a gyógypedagógiában az évek során terminológiaváltás jött létre, így sokak számára nem ismert az új fogalmak használata.
Fogyatékosság: „A biológiai állapot megváltozása a testi, idegrendszeri tulajdonságterületek körében fennálló visszafordíthatatlan sérülés, károsodás, defektus."
Akadályozottság: Egyre inkább elterjedt kifejezés a fogyatékos szónál kevésbé megbélyegző, bár nem csak a diszkrimináció csökkentése érdekében használatos.

Tanulásban akadályozottság, a tanulási nehézségek típusai

Tanulási gyengeség: A kultúrtechnikák nehezített megtanulása jellemzi, a feltűnő és problémát okozó tanulási és szociális viselkedésben, az iskolai munka eredménytelenségében mutatkoznak meg elsősorban. Idejében (óvodáskorban) elkezdett fejlesztő és megelőző intézkedésekkel, kompenzáló neveléssel, fejlesztő oktatással, az oktatás szervezeti-metodikai változtatásával kedvezően befolyásolható a tanulási gyengeség. De az osztálytanítók és a szülők együttműködése is sokat segíthet, esetenként meg is szüntetheti a tanulási problémát.
Tanulási zavar: tünetei a tanulás egyes részterületein jelennek meg, különösen az olvasás, írás, helyesírás, számolás tantárgyakban; az egyéb tanulási területeken jó eredmény is elérhető. A tanulási zavar időtartalma különböző lehet, fejlesztő foglalkozások, terápiás eljárások alkalmazása szükséges (logopédiai foglalkozás) a szülővel együttműködő tanító munkáját más szakemberek is segítik (logopédus, iskolapszichológus, gyógypedagógus).
Tanulási akadályozottság: tünetei generalizáltan, a tanulás minden területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelentkeznek; minden esetben hosszan tartó fejlesztő intézkedésekre, terápiás eljárásokra van szükség; ezt a feladatot gyógypedagógusok végzik elsősorban, munkájukat más szakemberek is segíthetik (szakorvos, iskolapszichológus, szociálpedagógus, fejlesztő pedagógus), a szülők együttműködése a gyakori szociális nehézségek ellenére is szükséges.
A tanulási problémák mindhárom súlyossági fokának kialakulásához hozzájárulnak a szomatikus és pszichikus faktorok, valamint a szociokulturális és szocioökonómiai viszonyok.

Tanulási akadályozottság kialakulása

A tanulásban akadályozottak közé tartoznak mindazok a gyerekek, akiknek bármely ok folytán tartós és átfogó tanulási nehézségeik vannak. A tanulási akadályozottság beiskolázási szempont szerint „Azok a gyermekek és fiatalok tekinthetők tanulásban akadályozottnak, akik jelentősen csökkent intelligencia-teljesítmény mellett, a központi idegrendszer sérülése, vagy szociális depriváció folytán elégtelen fejlődést mutatnak, és iskolai teljesítményeikben olyan mértékig korlátozottak, akadályozottak, hogy a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása nem sikerül életkoruknak megfelelő módon."

A tanulási akadályozottság definiálása

Az alábbi értelmezési szempontok a meghatározók:

- a tanuló személyiségjegyei, fejlődésének biológiai és pszichológiai jellemzői,
- intelligenciacsökkenés, intelligenciasérülés,
- nehezített tanulási körülmények, nem megfelelő oktatás következtében kialakuló teljesítménycsökkenés, hiányos pedagógusképzés,
- a tanulási motiváció zavarai, tanulási sikertelenségek következményei,
- társadalmi, szociális okok, a rétegspecifikus szelekció következményei,
- iskolák teljesítménycentrikussága, egységes követelmények, minősítési eljárások.

Egy gyermek több szempontból is tanulásban akadályozottnak minősíthető:

- iskolaszervezeti szempontból: ha az általános iskola követelményeit osztályismétlések után sem tudja teljesíteni;
- intelligenciadiagnosztikai szempontból: ha az intelligencia mérési eredménye (IQ-ban kifejezve) az elfogadott normák szerint a normál övezet alatti értéket mutat;
- fejlődés-lélektani szempontból: ha a gyermek általános pszichikus fejlődésében zavar mutatkozik,
- tanulásmódszertani szempontból, ha a szokásos és egyébként eredményes tanulási eljárások alkalmazása esetén is jelentős tanulási nehézséget mutat.

INTEGRÁCIÓ

Az a felfogás, hogy a két külön iskolatípusba (többségi és gyógypedagógiai) járó tanulók intézményeit teljes vagy részleges formában egyesítik. A másik út az inklúzió a befogadást jelenti. A két gyermekcsoport nem különül el egymástól, vagyis eleve része a nevelésnek-oktatásnak minden gyermek.

Németországi és angliai eredmények alapján elmondható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek a többségi iskolában jobb, vagy legalább ugyanolyan teljesítményt értek el, mint a speciális iskolában tanulók (érzékszervi, mozgásfogyatékos).

Az integrációnak 3 főbb típusa különíthető el napjainkban

- Kizárólagos megoldási mód. Megszűnik a szegregált oktatás, és minden gyermeket integráltan oktatnak. (lásd: Olaszország).
- Széles körű integráció a speciális intézményekkel párhuzamosan. Az enyhe értelmi

fogyatékost és mozgás-, érzékszervi fogyatékost integráltan oktatnak. A súlyos és normál közösségbe nem integrálható fogyatékosokat továbbra is szegregáltan oktatják (Nyugat-Európa).

– Kutatási, kísérleti szinten valósult csak meg (Ausztria, Magyarország).

Az elmúlt években az emberi és polgárjogi mozgalmak hatására nőtt az igény a fogyatékos gyermekek integrált nevelésének mind nagyobb irányú megvalósítására. Az ENSZ 1993-ban hivatalos állásfoglalást adott ki a fogyatékos, sérült személyek esélyegyenlőségének biztosításáról. Ehhez Magyarország is csatlakozott.

A befogadó iskoláknak valamennyi gyermeket el kell látnia, a speciális nevelési szükségletű gyermekeket is, akik fogyatékosságuk vagy tanulási nehézségük miatt igényelnek fejlesztést. A befogadó iskola pedagógiája feltételezi, hogy „az egyének közötti differenciák megléte természetes, és hogy a tanulást ennek megfelelően kell a gyermek szükségleteihez igazítani, ahelyett, hogy a gyermeknek kellene alkalmazkodnia az előtte elrendelt feltételekhez, a tanulási folyamat üteméhez és természetéhez." A speciális nevelési szükségletű gyermekek a befogadó iskolában kapják meg a szükséges támogatást.

Az integratív pedagógia terjedése hatással van a gyógypedagógiai intézményhálózat szerkezetére is. A hagyományosan szegregáló iskoláknak fokozatosan fejlesztő, tanácsadó, szakmódszertani szerepet is fel kell vállalniuk, ezáltal új pedagógiai feladatok hárulnak az intézményekre, szakmai lehetőségük bővülnek. A pedagógusképzés területén is új feladatok jelennek meg, mivel a tanárképzés döntő faktora a sikeres integrációnak. Felmerül az új típusú szakemberek képzésének az igénye is.

Hazai tapasztalatok

A 80-as évek közepétől szóba került a tanítóképzés és gyógypedagógiai tartalmak közelítésének lehetősége, mivel az általános iskolában egyre több tanulási problémával küzdő gyermek jelenik meg, akik segítségre szorulnak, de gyógypedagógiai intézetbe kerülésük nem indokolt. Illetve számos intézményben megjelent az ún. rideg integráció, amikor harc folyik a gyerekekért, a bezárástól való félelem megteremtette azt a „törvénytelen" helyzetet, hogy a diagnosztizált értelmi fogyatékost a szülő beírathatja a (többségi) általános iskolába, ahol sem a személyi sem tárgyi feltételek nem adottak a gyermek fejlesztésére, oktatására. Nem ritka, hogy az osztálytanító nem is értesül a gyermek tanulási zavaráról, akadályozottságáról. Természetesen vannak pozitív példák is, ahol tudatosan vállalja fel egy-egy intézmény a jog- és szakszerű integrációt. Biztosítja a speciális nevelési szükségletű gyermekeknek a megfelelő személyi és tárgyi feltételeket, aminek a keretében a gyermek oktatása eredményes lesz.

Jogi feltételek

A törvényi feltételek a speciális nevelési szükségletű tanulók többségi iskolai tanulásához 1993-ban teremtődtek meg a LXXIX. számú közoktatásról szóló törvény megjelenésével. E törvény megfogalmazza a fogyatékos gyermekek együttnevelését a többi gyermekkel. Kimondja, hogy a fogyatékos személyeknek alapvető joguk van az oktatásra a többi gyerekkel együtt, az óvodától a szakképzésig.

A szülőnek joga, hogy a polgármester segítségével megteremtse fogyatékos gyermeke számára a szükséges óvodai és iskolai feltételeket.
Az integrált oktatás feltételeinek megteremtésére az integráló óvoda és iskola számára is kötelezettségek fogalmazódnak meg a törvényben. Az intézmény alapító okiratában szerepelnie kell annak, milyen fogyatékos gyermeket kívánnak nevelni, mit tesznek a feltételek megteremtésére. Utazó gyógypedagógus, logopédus fő- és részállású gyógypedagógus alkalmazása. A helyi tantervben is ehhez kell igazítani a tartalmakat.

ÚJRA KÖRZETESÍTÜNK?

Egyedül nem megy? Vagy: hatékonyságnövelés? Hogyan lehet fenntartani a hatékony közoktatást a kistérségekben? Sok kisiskolát felzaklatnak ezen és hasonló kérdések manapság. Természetesen a pedagógusképzés számára sem indiferens problémák ezek. Érdemes áttekinteni az Új Pedagógiai Szemle 2004. július-augusztusi számában a 91-117. oldalain olvasható gondolatokat.

Folyóiratunk szerkesztőségének felhívása

2004. május 1-től országunk az EU tagja lett. Pedagógiai Főiskolai Karunk lapjának, a Képzés és Gyakorlatnak a szerkesztői úgy gondoljuk, hogy időszerű lenne elsősorban a tanítók felkészítésével, az oktatás kezdő szakaszában várható problémákkal kapcsolatos véleményeket, nézeteket, a csatlakozással járó problémákat taglaló írásokat közzé tenni. Különféle nyilatkozatokból, dokumentumokból, hivatalos és félhivatalos információkból bizonyára mindannyiónkban kialakult már valamilyen „eu-ros kép" az oktatásról általában is, de az oktatás egyes részterületeiről is, köztük az alsó tagozatos oktatás (a kezdő szakasz, az alapozó szakasz) és a pedagógusképzés jövőjéről is. *Hogy látjuk ezt a jövőt? Milyen funkciója erősödik pl. az alsó tagozatos oktatásnak? Vannak-e európai válaszok a pedagógusképzés problémáira? Azt tudva, hogy az oktatásügy továbbra is nemzeti ügy marad, mégis elég sok szó esik egy hosszabb távú nemzeti integrációs csatlakozásról. Hogy is kell azt értelmeznünk?* A szakírókat intenzíven foglalkoztatja néhány kérdés. Például: milyen haszonnal jár a hozzáadott érték (European added valne), a csatlakozás után. (L. idevágóan az Új Pedagógiai Szemle 2004/4. sz. 112-117. p.) De erről olvashatunk már az ÚPSz 2000/5. sz. 95-102. p., a 2001/1. sz. 140-163. p. cikkeiben is.

A pedagógusképzés jövője elég régóta foglalkoztatja a kutatókat, szakírókat – L. pl. Mihály Ildikó tanulmányát az ÚPSz, 2002/4. 79-88. p., Komenczi Bertalan írását az ÚPSz. 2001/3. 124-129. p.

Ha tematizáljuk a problémákat kiderül, hogy a kezdő szakaszban az oktatás-nevelés számos tanítóképzési dilemmát is indikál. Ilyenek pl. *a minőség, a hatékonyság, a mérés, az értékelés* körül kialakult vélemények – l. ÚPSz, 2002/5. sz. 116-122. p.; 2000/6. 76-84. p.; 2002/9. 83-94. p.; 2002/7-8. sz. Csikos Csaba írása; 2002/6. 90-99. p.

Gazdag irodalma van a *hátrányos helyzetű és a speciális nevelést igénylő fiatalok nevelésével kapcsolatos problémáknak* – melyek ugyan nemzeti feladatokat jelentenek, de az EU ösztönözheti a nemzetközi kutatást e tekintetben. L. az ÚPSz, 2000/1. sz. 113-121. p.; 2003/11. sz. 108-114. p.; 2003/3. sz. 122-127. p.

Az *óvodáztatás, az alapfokú oktatás, ezzel együtt az oktatási fokok egymásra épülése* külön vonulata a szakmai vitáknak. L. ÚPSz, 2001/5.sz. 136-140. p.; 2000/2.sz. 112. p.; 2002/12. sz. 117-126. p.

Talán nem is kellene külön kiemelni az *idegennyelv-oktatással kapcsolatos igényeket.* De a propaganda szintjére emelkedett a probléma, mert hazánkban az idegen nyelveket beszélők aránya igen alacsony. Tán „némán akarunk Európába menni?" – kérdezik sokan. L. ÚPSz, 2000/7-8. sz. 229-236. p.

Általánosabbak, de igen fontosak azok az írások, amelyek *„az európai dimenzió"* megjelenését, érvényesítését szorgalmazzák a magyar pedagógiában. L. ÚPSz, 2000/12. sz. 108-119.

p.; 2001/4. sz. 111-127.p.; 2001/7-8. sz. 242-247. p.; 2003/4. és 4. sz. Tóth Teréz írása. Természetesen tisztelt olvasóink, a leendő hozzászólók az előbbieket semmiképpen ne tekintsék valamiféle kötelező irodalomjegyzéknek. Csupán – egyetlen szakmai lapon keresztül – érzékeltetni szerettük volna a pedagógiai gyakorlat számára napjaink legfontosabb kérdéseit.

Elképzelhetetlennek tartjuk, hogy Önöknek, elméleti oktatóknak, gyakorlati szakembereknek ne lennének gondolataik, esetleg saját oktatómunkájukra adaptálható/adaptálandó elgondolásaik. Úgy véljük, hogy a magyar oktatás rangjához, társadalmi megítéléséhez méltó szakmai reprezentáció lenne, ha – akár egyénileg, akár szerzőtársak közös – publikáció(k)ban hallatnák szavukat. Várjuk véleményüket, javaslataikat. Folyóiratunk 5. számába 2005. január 31-ig várunk kéziratokat, több oldalas írásokat szíveskedjen lemezen is elküldeni.

Felhívásunkra máris érkezett vélemény

H. SZABÓ SÁRÁtól, aki

Az idegen nyelvek oktatásáról fejti ki gondolatait

A XXI. században hazánkban az Európai Unióhoz való csatlakozás időszakában előtérbe került az EU együttműködésnél és a jövőbeli szélesebb és sokoldalúbb pályázati rendszerben a közös nyelv illetve nyelvek ismerete. Sőt, a közös EU projektek összeállításakor és azok megvalósítása során a közös vagy közvetítő szaknyelv ismerete válik elsődleges fontosságúvá. Hogy készül fel erre Magyarország, vagyis miképpen válik ismertté a közös szaknyelv, ez dönti el a jövőbeli EU együttműködés szintjét, minőségét. Amelyek pedig meghatározzák, hogy hazánkat egyenrangú partnerként vagy a saját kultúráját a nyelvtudás miatt felmutatni nem tudó alárendeltként fogadják-e a programok megvalósítása során.

Az idegen nyelv nemcsak cél, hanem eszköz egyben, amely szakmai motivációt sugall a szakórai tevékenység során. Az idegen nyelvvel való tantárgyi koncentráció mindkét tantárgy ismereti rendszerét és motivációs bázisát erősíti. Így lesz eszköz és egyben cél is. Az Európai Unió ajánlásai az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban – az Európa Tanács koncepciójával egybehangzóan – a következők: „1. A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete. 2. A nyelvtanulás életmóddá kell, hogy váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz. 3. A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia." (A Fehér könyv ajánlásai)

MÓROCZ ANIKÓ

Iskolapadtól a katedráig

(Tapasztalatok, tanulságok I-II.
dr. Gimesi Mihályné docenssel és
Tóth Istvánné adjunktussal készült interjú)

A RAJZÓRÁK LEHETŐSÉGEI - ÉS AMI HIÁNYZIK A KÉPBŐL

A művészet az életre nevel – vallja dr. Gimesi Mihályné, a vizuális nevelési tanszék docense is. Arról beszélgettünk, miként játszik kulcsszerepet a művészetek oktatása a harmonikus személyiség kialakításában. Először saját emlékeit elevenítette fel a témával kapcsolatban.

– Általános iskolai tanulmányaimat Pécsen, a Szabadság úti iskolában kezdtem, azóta megszűnt, diákétkezde lett a helyén. A rajzot már akkor nagyon-nagyon szerettem. Ott a negyedik osztályban – ez nagyon mélyen belém ivódott – szakos tanár tanított bennünket, és egyik rajzomra azt mondta, biztos felnőtt rajzolta, talán anyukám. Ezen nagyon megsértődtem, mert teljes egészében a saját munkám volt. Hogy feltételezhetnek olyasmit rólam, hogy nem én rajzoltam és én nem tudok olyat készíteni?! A rajz meghatározó volt felső tagozatban is, mindig nagyon szerettem a rajzórákat, meg úgy általában is szerettem iskolába járni.

Akkoriban még külön voltak a fiú- és lányosztályok, szerencsémre jó közösségünk volt mind általános, mind középiskolában, és azt mondhatom, hogy jó tanáraim is voltak.

– *Szakmailag, vagy emberileg?*

– Emberileg mindenképpen. Én úgy éreztem, szerettek bennünket a tanítóim és a tanáraim. Szakmailag én ezt nem nagyon tudom még így visszafelé sem megítélni. Követeltek, keményen, keményen... Azt hiszem, ezzel tiszteltek is bennünket.Ez azt jelenti, hogy általános iskolából a gimnáziumba kerülve, akik egy osztályba jártunk, mindannyiunk megállta a helyét. Nem rontottunk a tanulmányi eredményünkön, és mindenki tovább is tanult. Ehhez az alapot az általános iskola adta meg, jó iskola volt. Nagyon sajnálom, hogy megszüntették. Sajnos kevés tanárom él már, de mindegyikükre szeretettel gondolok vissza.

– *Erős volt a többi iskolához viszonyítva?*

– Inkább átlagos. Voltak felkapott iskolák Pécsen, de ez nem tartozott közéjük. Viszonylag kicsinek számított, két párhuzamos, egy fiú- meg egy lányosztállyal futott. Talán ennek köszönhető, hogy azok a tanárok is ismertek bennünket, akik nem is tanítottak. Családi iskola volt, ha lehet ezt így mondani. Nem is jártunk mi olyan nagyon sokan egy-egy osztályba. Az osztályközösség is jó volt. Azt nagyon-nagyon szerettük, hogy hétvégenként is szerveztek nekünk programokat. Az úttörőmozgalom működött, és a csapatvezető tanár egy egyedülálló férfi volt. Nem volt családja, az iskolának élt, és ő szervezett vasárnaponként teadélutánokat a számunkra, ezt nagyon élveztük. Hatodik osztálytól már mehettünk, ott bekapcsoltak valamilyen zenét, talán még magnó sem volt akkor, lemezjátszóról ment, délután háromtól hatig lehetett táncolni. Teát vittünk, meg kis szendvicseket, és ezt nagyon élveztük...

– Tehát kiváló útravalót kapott. Éppen ezért érdekel, ma milyennek látja az általános iskolai oktatást?

– Most már „szakszemmel" nézve látok problémát. Lehet, hogy túl sok a módszer. Hogy is mondjam? Alsó tagozatban talán kevésbé, mert ha a gyerek egy jó tanító nénit kap – szakmailag is jót, mert az az igazság, hogy most már tanító nénit választanak a gyerekeknek –, aki ki tud alakítani egy nagyon jó közösséget, akkor a gyerekek jól érzik magukat. És ha jól érzik magukat, akkor ez már egy motiváló tényező. Tehát ha szeret az iskolába menni, és nem szorong, az mindenképpen serkentőleg hat.

Én inkább azt látom, hogy még mindig – a mi időnkben ez természetes volt, mert nem léteztek alternatív pedagógiák – nyolc éven át a padokban ülve egymás hátát nézik a gyerekek. Ezen már túl kellene lépni! A mai iskolák berendezése – csak végig kell nézni az osztálytermeket – ugyanolyan, mint az én időmben volt. Elöl a tábla, három padsor, és a gyerek nyolc éven keresztül látja az előtte ülő hátát. Ha az első osztályos hátra fordul, mert a mögötte lévő felel, akkor esetleg fekete pontot kap, hogy miért forgolódik. Pedig ez természetes, hogy arra nézek, aki felel. Én ebben sajnos nem látok lényegi változást.

Biztos, hogy az alternatív oktatásban van ilyen, de itt, Kaposváron úgy vélem, hogy még mindig a negyven-ötven évvel ezelőtti iskolai berendezés működik. Eltelt már azóta annyi idő, hogy sokkal inkább személyiség-központúnak, gyerekcentrikusnak kellene lenni, és a képességeket fejlesztő pedagógiának kellene dominálnia. Sajnos, még mindig a tantárgyközpontúság az erőteljesebb az oktatásunkban. Ismeretekkel kell teletömni a gyerek fejét, és ezt az iskolapolitika erősíti meg, vagy mondhatnám azt is: mintegy követelményként támasztja a tanárral szemben. Ez már a kisiskolás kornak is sajátossága. Nem az ismerethalmaz befogadása lenne a cél, hanem olyan tantárgyaknak kellene elsőbbséget biztosítani, amelyek a gyerek érzelmi világára nagyon intenzíven tudnak hatni. Mondhatnám azt is: művészetekkel kellene nevelni. Ének-zenével, tánccal, drámával, versekkel és vizuális neveléssel – azért mondtam ezt utoljára, hogy ne legyek szakmai soviniszta. Ezek azok a tantárgyak, amelyek az élményeken keresztül adják a megfelelő képzeteket és ismereteket. Ezeknek kéne hangsúlyosabbaknak lenniük, s ehelyett azt tapasztalja az ember, hogy ezeket még mindig másodlagos tantárgyakként kezelik, melléktárgynak tekintik, óraszámukat szép lassan elsorvasztják, más tudományokhoz kapcsolódó tantárgyak javára. Nem azok ellen akarok szólni, csak a szerepüket kellene tisztázni, az arányokat megtalálni.

Tudniillik, pontosan a művészetekhez kapcsolódó tantárgyak azok – szerintem, és a kutatók szerint is –, amelyek a gyermek érzelmeit fejlesztik, a lelkivilágát színesebbé és gazdagabbá teszik, és amelyek idővel kihatnak más területekre is. A harmonikus személyiség kialakításához az kell, hogy a szellemét műveljem, a lelki hatásokat megadjam, és természetesen a testi fejlettség is szükséges. Ez a három rendkívül fontos, és mindegyiket arányosan kellene fejleszteni. Ha csak az egyiknek adok dominanciát, vagy csak kettőnek, a harmadikat pedig elsorvasztom, akkor félszárnyú madarakat képezek, és a félszárnyú madár nem tud repülni. Ezért nagyon fontos az egyensúly. Ennek megvan a fiziológiai alapja is. Az agykutatók alátámasztották, mennyire fontos lenne azokat a műveleteket, melyek a vizuális nevelés részei – a mintázás, a szövés, a fonás, a papírhajtogatás, és még nagyon sok mindent – már kisiskolás korban végezni, mert olyan képességeket alapoznak meg, amelyeket majd a tanulásban is kamatoztatni lehet. Ez még a mai napig sincs meg az oktatásban.

– Említette, hogy túl sok a módszer.

– Ennek nem vagyok a szakavatottja, de rengeteg módszer szerint lehet a gyereket például olvasásra tanítani, rengeteg tankönyvcsaládból lehet választani, de nem biztos, hogy mindegyik megfelelően jó és hatékony. Középiskolában is tanítok, és azt látom, hogy kevésbé tudnak a gyerekek logikusan gondolkodni, nagyon csúnyán írnak, és katasztrofális a helyesírásuk is. Ez azt tükrözi, hogy valahol gond van az oktatásban. Nem csak a módszerekben érzek gondot, kevés idő jut a gyakorlásra is. Ha az alsó tagozatos anyagot nézem, amit elsőben tanulnak, azt a második osztályban kellene nagyon-nagyon erőteljesen begyakorolni. Erre kevés idő jut. A tanagyag-centrikusság pedig azt jelenti, hogy nem a gyerek képességeit nézem, hanem egy átlaghoz nézem a tanagyagot, amihez nem tud a gyengébb tanuló felnőni, neki sokkal több gyakorlás kell, ugyanakkor a jó képességű gyerek nem tud haladni, mert őt meg visszahúzza. Itt kellene egy optimális helyzetet találni, és való igaz, hogy a gyakorlásnak kell több teret, időt adni az iskolában. Nem biztos, hogy a tanagyagnak kellene meghatározónak lenni: „Jaj el kell végeznem, el kell végeznem, nem végzem el, és ha felmérés lesz mi történik?" Ha kell nekem tíz óra ehhez, akkor nem lehet központilag megmondani, hogy a két óra elég.

– Saját szakterületén belül milyen gondokat lát az alsó tagozatosok oktatásában?

– A legnagyobb az, ha a rajzórákat tudományokhoz kapcsolódó tantárgyak mintájára akarják megtartani! Tehát elsődlegesen a gyerekeknek ismereteket közölnek, vagy a rajzóra csak az adott ismereteket illusztrálja, netán túlzottan racionális szemléletű. Nem veszik figyelembe a gyerek életkorát, és azt, hogy mivel szeretne foglalkozni. Amikor első osztályban kockát rajzoltatnak vetett árnyékkal, satírozva, az dögunalom a gyerek számára. Ahelyett valami élményből fakadó feladatot adnának nekik, és nagyon sok manipulatív dolgot. A másik gond a rajzoltatás túlsúlya. A rajzóra még mindig arról szól, hogy rajzolnak, vagy maximum festenek a gyerekek.

– Miket tartana jónak ezeken kívül? Hajtogatást? Miből álljon egy rajzóra?

– Ez attól függ, milyen lehetőségei vannak a tanárnak, de tény és való, hogy nagyon sokféle – a tanterv is előírja – tevékenységgel kell a gyerekeket megismertetni. A plasztikai képzés és a plasztikai alakítás legalább olyan fontos, mint a síkban való ábrázolás. Emellett ugyanolyan hatékonynak kellene lennie a mintázásnak, a domborművek, nyomatok készítésének. Továbbá annak, hogy termésekből készít tárgyakat, rafiát fon, csuhéból babát, állatokat csinál, körmönfonást tanul, vagy szövést. Ezeket imádják a gyerekek, és egyszerű eszközökkel megoldhatók. Rendkívül gazdag ezek fejlesztő hatása, és ezeken keresztül nagyon sok ismeretet is tudunk tanítani, nem elvontan, racionálisan, hanem a tevékenységbe ágyazottan.

– Még hol tanít?

– Itt '76-óta vagyok főállásban. Ezen kívül a Zichy Mihály Iparművészeti Szakközépiskolában tanítok még művészettörténetet. Egyébként itt kezdtem Kaposváron, a Petőfi Sándor Általános Iskolában. Kilenc évig tanítottam alsósokat és felsősöket. Amúgy a pécsi Tanárképző Főiskolán végeztem földrajz-rajz szakon, majd az ELTE-n pedagógia szakon.

– Az általános iskolákkal van kapcsolata?

– Most már csak annyi, hogy a gyakorlóiskolába időnként kimegyek, de az az igazság, hogy nagyon ritkán jutok ki. Tudom jól, hogy sokkal intenzívebb kapcsolatot kellene velük tartanom, mint jelenleg.

– A gyakorlóban felügyel, vagy tanácsokat ad?

– Ellátom a szakvezetők felügyeletét, de talán a szakvezető-tanácsadás a jobb kifejezés. Félévente megbeszéljük a feladatokat, értékeljük a munkánkat, és természetesen a hallgatókét. Ha gond van, akkor ők visszajeleznek. Ez azért fontos, mert tantárgy-pedagógiát is tanítok, tehát nagyon lényeges, hogy ők mit látnak, hogy esetleg hol vannak hiányosságok, mit kell nekünk itt a szemináriumokon, gyakorlatokon jobban súlypontozni. Tehát ez kölcsönös munka, és azért is lényeges, mert fontos az elméletnek és a gyakorlatnak az összhangját megteremteni. Viszont elég sok óránk van itt a főiskolán is, és órarendileg szinte képtelenség az egyeztetés, hogy csoport előtti tanításokra, hallgatói tanításokra ki tudjunk menni rendszeresen. Pedig ez lenne az igazi.

– Ön, illetve a főiskolai kar hogyan segítheti az alsó tagozatos nehézségek megoldását?

– Először is a gondokat kellene feltárni. A problémákat érzik az oktatók is, a szakvezetők is, illetve maga a szakma. Van egy szakmai kollégiumunk, mely eredetileg a vizuális neveléssel foglalkozó, tanítóképzésben részt vevő szakembereké volt, és tényleg sikeresen működött. Ez már kibővült, csatlakoztak hozzánk a rajztanárképzésben és az Iparművészeti Egyetemen dolgozó kollegák is. Minden évben megrendezi tanszékünk itt, Kaposváron a rajztanítási versenyt, amihez szakmai megbeszélés is kapcsolódik. A felmerülő problémákat szakmai petíciók formájában szoktuk megfogalmazni, és továbbítani az illetékeseknek. Ezek közül a legégetőbb a tanórák drasztikus csökkentése. Ez egy időigényes tantárgy, nem lehet bizonyos feladatokat negyvenöt perc alatt megoldani, sőt elkezdeni sem nagyon.

– A petícióknak van valami foganatjuk?

– Nem nagyon. Egyelőre úgy tűnik, hogy óraszámban még nincs előrelépés. Én a miniszter úrnak egyszer tartanék egy előadást a szakmáról, hogy vegyék már észre, milyen fontos ez a tantárgy.

– A rajzórákat kilencven percesre bővítené?

– Igen. Egymás utáni két rajzórában már lehetne több és összetettebb feladatokat is a gyerekekkel készíttetni. Régen is így volt. Negyedik osztályban már kétórás, ötödik-hatodikban végig kettő, és csak utána csökkent az óraszám.

– Én már csak egyórás foglalkozásokra emlékszem.

– Mert maga még nagyon fiatal. Akkor már elkezdődött az óraszám csökkentése. Amikor én elkezdtem dolgozni, heti kétórás volt a rajzóra negyedik osztálytól nyolcadikig. Második-harmadikban pedig egy-egy órás. Azóta ez egy órára csökkent, és az kevés.

– Tehát elkészítik a petíciókat, de nem történik változás. A gyakorlatban, amikor az óráikat tartják, valamilyen kisebb „megkerüléssel" el lehet érni valamit?

– Valamit lehet tenni, ez kétségtelen, például az iskola indíthat rajztagozatot, és akkor emelkedik az óraszám, vagy szakkört tartanak, de ez csak a gyerekek egy bizonyos százalékát érinti. Szerintem még lehetőség, hogy a napközis szabadidős foglalkozásoknál lehetne bevonni néhány tevékenységet. De ez nem nagyon működik.

– Közzéteszi tapasztalatait? Publikál?

– Ha nagyon nagyon muszáj. Olyankor az ember azért kénytelen valamit publikálni. Az utóbbi időben textillel és papírral foglalkoztam, készítettem néhány munkát kiállításra. De az az igazság, hogy a két munkahely nagyon leköt, és ilyenekre már csak éjszaka jut időm. Ezeknek csak akkor állok neki, ha közeleg a leadási határidő, vagy egy kiállításra illene

valamit csinálni, és akkor az ember próbálja kicsit összekapni magát, de amúgy nem fér bele az időmbe. Az is sokáig tart, amíg internetről letöltöm a reprezentációs anyagot, és kiírom CD-re, illetve képeket szkennelek be.

– *Ezek a reprezentációk órára kellenek?*

– Igen. A művészettörténet-órákra nagyobbrészt. A gyerekrajzokat is szeretném hozzátenni, hogy végre egyben legyenek a szemléltető anyagok, utána az előadásokat is össze kell állítani, és ez gyakran nyúlik az éjszakába.

– *Ön ezek szerint sok mindent megtesz a hallgatókért. Milyennek látja tanítványait mint leendő tanítókat? Használható és alkalmazható az a tudás, amit itt kapnak?*

– Azt tapasztaltam – és erről vannak felméréseim is, amit az elsőévesek körében végeztem –, hogy a művészettörténeti jártasságuk katasztrofális. Alapvető hiányosságokkal kerülnek a hallgatók a főiskolára, és nem ők a hibásak ebben, mert azt is néztem, kik tanulták már ezt a tárgyat. Kiderült: sem önállóan, sem a rajzórán belül nem tanítják, sőt, gyakran a rajzóra helyett is mást tartanak. Művészettörténettel csak a szakmai iskolákból, tehát a képző-, és iparművészeti gimnáziumokból érkezett gyerekek foglalkoztak, ilyen kettő-három volt egy évfolyamon. Ennek megfelelően az évfolyam ismeretei meglehetősen hiányosak voltak. De azt kell mondjam, művészettörténet-oktatás itt a főiskolán sincs igazából. Van műelemzés, ami az alapokat próbálja megadni, de a hallgatónak már elsőben műelemzés órát kell tartania a gyerekeknek, anélkül, hogy lenne róla mögöttes ismeretük.

– *Erre hogyan tudnak felkészülni? Egyénileg?*

– Ez szerintem egy óriási ellentmondás. Azt is ellentmondásnak tartom, hogy a hallgatóink úgy kerülnek ki a magyar tanítóképzésből, hogy a vizuális műveltségi „területeseken" kívül, és talán a művelődésszervezősökön kívül senki nem tanul népművészetet. Ez teljesen nonszensz. Beszélünk hazaszeretetre nevelésről, meg mindenről, és egyszerűen a tárgyi népművészettel nem kerül kapcsolatba a diák. Nem tanítják meg neki, hogy miért olyan az a paraszthaz, amilyen, hogyan rendezték be, milyen tájegységeink vannak, és a többi. Ugyanakkor rajzórákon műalkotás elemzésnél népművészeti tárgyak elemzését is tanítani kellene. ... Nincs benne a tantervünkben.

– *Elegendő-e a hallgatók gyakorlati felkészültsége?*

– Első és második évben a gyakorlatok megalapozzák a tantárgy-pedagógiát. Olyan ismereteket kap a hallgató, amiket neki tanítania kell. Ezt szintetizálja az előadás. Ha erre a hallgatók tisztességesen járnának, és odafigyelnének, akkor nagyon sok mindent megértnének, és az segítség lenne nekik. Ehhez kapcsolódik még egy olyan gyakorlat, ahol mikro-tanításokat végeznek, óravázlatokat készítenek, rajzos feladatokat kapnak, értelmezik a tananyagot a gyerekek számára. Vegyük hozzá még a csoport előtti tanítást a gyakorló iskolában. Ez így rendszerében jó lenne, csak az a gond, hogy az előadások látogatottsága elég gyér. Lehetne ugyan katalógust tartani, de nem biztos, hogy ez a legjobb megoldás.

– *Aki kikerül, rendelkezik olyan gyakorlati háttérrel, hogy megállja a helyét mint kezdő tanár?*

– Szerintem igen, ha a feladatait tisztességesen teljesítette. Ez azonban még nem azt jelenti, hogy ő már mindent tud a szakmával kapcsolatosan. Itt kap egy alapot, amivel el tud indulni, de kétségtelen, hogy nagyon sokat kell még ehhez tanulnia, hozzáolvasnia, hogy az igazi képessége a tanításnál is ismeretté váljon, hasznosuljon mindaz, amit itt megszerzett.

Nem kapnak teljesen kész tudást. Olyan nincs. Mondhatnám azt is, hogy folyamatosan kell tanulnia élete végéig. De elindulni lehet...

– *Hogyan látja a többi főiskolához viszonyítva az itteni gyakorlati képzést?*

– Mennyiségben, és gondolom, minőségben is megadja azt, ami elegendő. Hatszáz valahány óra – nem tudom pontosan – a gyakorlati képzés. Törvény írja elő, de a régebbihez viszonyítva jelentősen megemelkedett a gyakorlati képzés óraszáma.

– *Minőségileg is megállja a helyét az itteni oktatás?*

– Szerintem meg. A szakvezetőink képzettek, sőt jól képzettek.

– *Erős-e a szakmai kapcsolattartás ön és az alsós oktatók között?*

– Ez rendkívül fontos dolog. A tanszéknek az a mottója, hogy minden tantárgyat tantárgypedagógiai oldalról kell megközelíteni, tehát az a lényeges, ami az alsó tagozatos tanításban szerepel. Csak a gyakorlóiskolával tartjuk a kapcsolatot, de sajnos ez nem elég szoros. Nem a minőségével, hanem a gyakorisággal van a gond. Úgy gondolom, gyakrabban kellene kijárnunk hospitálni. Nekünk! Itt dolgozó tanároknak. Ám olyan sokfelé kell tanítanunk, olyan borzasztóan nagy a leterheltségünk, hogy egyszerűen nem fér bele az időnkbe, hogy annyit menjünk ki a gyakorlóba, amennyit kellene. Ez egy nagy hiányosságunk. Nekem is, meg a többi kollegának is.

– *Ez valamilyen úton megoldható?*

– Persze, hogy meg lehetne oldani, csak minden pénz kérdése. Több státusz kellene, akkor kevesebb óra jutna az emberre, és akkor az óraszámba bekerülhetne – mint tizenöt-húsz éve volt –, a csoport előtti tanításokon való részvétel. Évekig csináltuk, ketten a Sörös tanár úrral. Ez azt jelentette, hogy nyolctól kettőig nekünk azon a napon a gyakorló iskolában volt feladatunk, de beszámított az óraszámba, és nem volt előtte óra. Most viszont olyan az órarend, hogy ez megoldhatatlan. Évek óta nem működik. Nem tudunk kimenni. És mások sem. Ráadásul mi is, miként a hallgatók, küzdünk azzal, hogy elszórtan vannak az óráink, sok a holtidő, ami ahhoz viszont kevés, hogy kijussunk a iskolába, és ott érdemben valamit tegyünk. Ezen sürgősen változtatni kellene.

– *Köszönöm a beszélgetést!*

A „FÉSZEKMELEG" ISKOLÁK EMLÉKE AVAGY: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS BELSŐ HITELE ÉS KÜLSŐ ZAVARAI

Tóth Istvánné *az egyetem pedagógiai főiskolai kara magyar nyelvészeti tanszékének adjunktusa. Pályaképéről, a régi és a mai általános iskolák helyzetéről, az oktatási rendszer visszásságairól, és a leendő tanítók felkészültségéről kérdeztük a tapasztalt oktatót és kutatót.*

– *Hol kezdte tanulmányait?*

– A dombóvári Gárdonyi Géza Általános Iskolában. Ott mint tanuló, mindig nagyon jól éreztem magam, remek kis közösségünk volt. Ez az osztályra is és a tanítóimra is vonatkozik. Az iskolában kiváló szellem uralkodott, ami dr. Farkas Jenő, majd Lehoczki Béla igazgatóknak köszönhető.

– *Miért volt szükség igazgatóváltásra?*

– Mert Farkas Jenő szakfelügyelő lett, később járási művelődésügyi osztályvezető, átvette helyét az addigi igazgatóhelyettes. Én épp a felső tagozatot kezdtem. Nagyon stabil volt a tantestület, egész ottlétem alatt semmiféle pedagógusváltásra sem került sor, de még olyanra sem, hogy valaki netalán tán elment volna szülni, vagy más iskolába. Tehát végig ugyanaz a gárda tanított bennünket. Az iskolában nagy volt a rend, szigorúság uralkodott, de ezt nem vettük különösebben zokon. Volt egy hatalmas iskolaudvar sportpályával, az iskola mellett egy hatalmas park, csodálatos gesztenyefákkal, és játszótérrel. Oda is rendszeresen kijártunk. Tehát én, ha olyan iskolát látok, ahol a gyerekeknek se udvara, se játszótere, csak egy lebetonozott placc, végtelenül sajnálom őket. Tudom, milyen hihetetlenül nagy mozgásigényük lenne a játékra, a kis intim zugokra, ahol egy kicsit le lehet ülni. A mi hatalmas gesztenyefákkal tarkított iskolaudvarunkon végig padok voltak. A szünetekben lehetett üldögélni, lehetett körbe sétálni... Majdnem ilyen a mai napig is.

– *A közeli park is vonzó lehetett...*

– Tanítás után, meg a hosszú szünetekben kimehettünk, de szigorúan csak a játszótérig, mert mellette elég forgalmas az út. Csak a felsősöknek engedték ezt meg, alsós koromban délután, a napközis időszakban játszhattunk ott, szigorú nevelői felügyelet mellett.

– *Hosszú évek tapasztalatai birtokában milyennek tartja szakmailag és emberileg a tanítóját?*

– Nagyon szigorú és nagyon jó tanítóm volt, Süle Mária. Nagyon szerettük, ő is bennünket. Fiatal és bájos volt... A legnagyobb büntetésnek azt éreztük, ha valamiért megharagudott ránk. Ennek nem voltak semmilyen különösebb következményei, csak azt mondta: „Nagyon szomorú vagyok, hogy így viselkedtettek". „Nagyon rossz kedvem van". Ez hihetetlenül rosszul esett nekünk...

– *Milyen volt az osztályközösségük?*

– Nagyon jó, s úgy gondolom, hogy ez a tanítónknak köszönhető. Ugyanezt tudom elmondani a felső tagozatra is. Együtt mentünk kirándulni, s ez nem olyan volt, mint egy tanév végi egyszeri kirándulás, amikor elmegyünk három napra, vagy egy hétre, hanem hétvégenként! Akkor már Kelemen Lászlóné volt az osztályfőnökünk. Elmentünk például Orfűre, megnéztük az abaligeti cseppkőbarlangot, csónakáztunk... Vagy szombaton vagy vasárnap, sőt, olykor két napra is elvitt bennünket. Ha tíz gyerek tudott vele menni, akkor tíz ment, ha az egész osztályközösség, akkor valamennyien. Rendszeresek voltak a programjaink, úgy három-négy hetente. Ha máshová nem, akkor Dombóváron a Sziget-erdőben vertünk tanyát. Ez a legkevésbé sem hasonlít erdőre egyébként, hanem egy nagyon szép, és hatalmas park, közvetlenül a sportcsarnok mellett. Ott lehetett labdázni, a fűvön hemperegni, hintázni, vagy egyszerűen csak beszélgetni. Hogy mennyire jó volt ez az osztályközösség azt az is bizonyítja, hogy kezdetben öt évenként találkoztunk, '90-től pedig minden évben, akik tudnak, rendszeresen eljönnek. Vannak olyan általános iskolai osztálytársaim, akikkel napi kapcsolatban vagyok most is...

Ha folytatni kellene, ugyanezt tudnám elmondani az akkori Gőgös Ignác, mai nevén Illyés Gyula gimnáziumról is. Ott is hasonlóan összetartó, jó közösség alakult ki. Nagy szerencsém volt a tanáraimmal és az iskoláimmal. Akárcsak az általnos iskolában itt is meghatározó tanáregyéniségek tanítottak. Úgy gondolom, hogy belőlem nem magyar–történelem szakos tanár vált volna, ha nem Lehoczki Béla bácsi, az iskola igazgatója tanított volna, s még nagyobb élmény volt a gimnáziumban Gömöry József tanár úr. Ma már nagyon idős,

magyar–latin szakos, hihetetlenül művelt, igazi tanárszemélyiség! Minden alkalommal, amikor meglátogatjuk, meghallgatjuk a tanácsait, és elvárja a beszámolóinkat. Szinte hihetetlen, hogy – bár a kilencvenedik életéve felé közeledik – szellemileg teljesen ép. Betegsége miatt szobájába zárt, ennek ellenére mindenről tud az égvilágon, és mindannyiunk sorsát figyelemmel kíséri. Nekem ők voltak a meghatározó tanáregyéniségeim, és ha valakit példaképként kellene megnevezni, akkor ő, Gömöry József volna az. Én is azt szeretném, ha hozzám is így járnának vissza a tanítványaim. Hál' Istennek, van néhány ilyen. De majd kilencvenéves koromban, ha megérem, szeretném, ha akadnának olyanok, akik igényt tartanának arra is, hogy meghallgassák, hogyan látom a világot, és mit akarok nekik még elmondani.

– Úgy vettem ki szavaiból, hogy nagyon szigorú, fegyelmet és összetartást teremtő iskolái voltak. Milyennek látta a követelményeket?

– Tőlünk nagyon sokat követeltek. De ez nemhogy bárkit is elidegenített volna, hanem valami hihetetlen versenyszellemet ébresztett bennünk. Hárman voltunk az osztályban az úgynevezett „legjobbak", az egyikből orvos, a másikból újságíró lett. Köztünk mindig őrületes vetélkedés zajlott. Nemcsak a tanulmányi átlag számított, hanem a menet közbeni részjegyek is. Sőt, nem volt elég, hogy mindhármunknak ötös lett a történelem dolgozata, hanem az is számított, hány pontot kapott rá, és én miért kaptam eggyel többet, vagy kevesebbet... Ezért is gondolom, egy gyereknek rendkívüli „doppingszer", ha vannak riválisai. Minket rendszeresen vittek múzeumokba, levéltárakba, de nem bámészkodni, hanem feladatokat megoldani. Ez alakította ki bennem, hogy szeretek mindennek utánaolvasni, mindent alaposan megnézni.

– Azóta tanított is, most pedig leendő tanítókat képez. Mit gondol, mostanában megváltozott az akkori légkör? Csak egyedi volt a dombóvári, vagy általánosan jellemző minden iskolára?

– Akkor is voltak jó és kevésbé jó iskolák. Amelyekbe én jártam, azok a jobbak közé számítottak. Nem tartom véletlennek, hogy két diplomát szereztem, az egyiket a pécsi tanárképző főiskolán, a másikat az ELTE bölcsészkarán. Mindkét intézményben nagyon jó tanáraim voltak és mindenütt azt éreztem, jó alapokkal kerültem oda. Ezért az ember nem lehet eléggé hálás az anyaiskolájának. A mai oktatási intézményekkel nagyon nehezen tudom összehasonlítani azt a hihetetlenül emberközeli iskolát. Valami ilyesmit tudnék elképzelni a mai gyerekeknek is, vagy legalábbis azt szeretném, ha ilyenek lennének. A gyerekeket azzal szeretem igazán, ha követelek tőlük, de nem csinálok versenyistállót az iskolából...

Amikor kikerültem az egyetemről, semmi mást nem akartam, mint tanítani. Elhatároztam, amint lehet, osztályt szeretnék kapni, és mind a két tárgyamat szeretném tanítani. Szerencsémre módomban állt, pedig kezdőknek nem nagyon adtak osztályt. Somogysárdra kerültem, egy akkor nagyon jó színvonalú iskolába, és minden lehetőséget megkaptam, amiért nem tudok elég hálás lenni az iskola igazgatójának. Ha nekem szemléltető eszköz vagy bármi kellett, a föld alól is előteremtették. Az ottani osztályom egy életre szóló élményt adott. Nemrég volt találkozónk, és bár nem vagyok könnyen meghatódó ember, mégis elérték ezt. Azt mondták, minden, amire vitték, az ottani tanáraiknak köszönhető, mert egy úgymond falusi iskolából hátránnyal indultak volna. Ez elgondolkodtatott, mert ebben nagyon sok igazság van. Például fogalmam nincs, honnan volt nekem akkor annyi időm, amennyit

ezekkel a gyerekekkel eltöltöttem. Rengeteget kirándultunk, sok feladatot kaptak, és minden tanulmányi versenyt megnyertek: első, második helyezéseket minden évben. Ugyanolyan osztályközösséget alakítottam ki, mint amilyen nekem volt, de ez nem csak az én érdemem, ezek a gyerekek ilyenek voltak. Nagyon akartak tanulni, és figyeltek egymásra.
Közben, nagyon fiatalon, huszonnégy évesen szakfelügyelő lettem, és bekerültem Kaposvárra. Betekintésem lett a megye különböző iskoláinak életébe. Ezek a kapcsolatok a mai napig is megvannak. Senki nem úgy fogadott, hogy jön a szakfelügyelő és vizsgálódni akar, inkább úgy, hogy tanácsot lehet kérni tőle, megbeszélni vele a gondokat, tehát erről is elég jó emlékeim vannak.
Ide, a főiskolára nem én akartam jönni, jól éreztem magam a munkahelyemen. Várkonyi Imre, az akkori főigazgató – aki sajnos már nem él – hívott. Azzal érvelt, hogy a tanítóképzésben nagy szerepet kap az úgynevezett „szakmaiság". A történelmi olvasmányok bekerültek az alsósok könyveibe, ezért neki olyan oktató kellene, aki magyar–történelem szakos. Rávett, hogy eljöjjek, és megnézzem. Érdekesnek tűnt, ezért ittragadtam...
– *Milyenek a tapasztalatai az itteni oktatásról és a tanulókról?*
– Húsz éve nagyon nagy szakmai háttérrel jöttem, ami azt jelenti, hogy abból kellett valamit átadni a leendő pedagógusjelölteknek. Nem arra törekedtem, hogy megtanítsak nekik egy szakmát, mert én nem „tanerőket" szeretnék itt látni, hanem igazi pedagógusokat, akik szívvel-lélekkel akarnak tanítani. Kezdetben többen voltak azok, akik tényleg tanítani szerettek volna, ma viszont elég széles az a réteg, amelynek tagjai csupán diplomát akarnak. Ha sikerül bennük is kialakítani a felelősséget, megmutatni, hogy a gyerek nem nyersanyag, akit formálni kell, hanem szíve is van, akkor már nem dolgoztam hiába. Aki igazán tanítani akar, annak – hála a kapcsolatrendszeremnek – még segíteni is tudok, hogy munkát találjon. Bár ez a mai iskolabezárások időszakában egyre nehezebb!
– *Mivel foglalkozik a tanítás mellett?*
– Tagja vagyok a HUNRA-nak, a Nemzetközi Olvasástársaságnak, a Magyar Versmondók Egyesületének, elnökségi tag vagyok a Tanárképzők Egyesületében, és továbbra is ellátom Somogy és Baranya megyében a szaktanácsadói tisztet. Van egy akkreditált, 120 órás pedagógus-továbbképzési programom, a határon túli magyar pedagógusok számára.
– *Ilyen szerteágazó tevékenység mellett jut ideje kutatásokra?*
– Igen, többet is folytatok, párhuzamosan. Már két évtizede foglalkozom olvasáskutatással, hét éve pedig a nyelvi hátrányok, az iskolai kudarcok hátterét vizsgálom. Óvodáskortól követem a különböző hátrányos szociokulturális környezetből érkező gyerekeket, például a cigányokat. Mivel kicsi a szókincsük, nehezen értik a tankönyvek szövegét, de a tévé szerepe óriási náluk. Egyik alkalommal felfigyeltem egy kisgyerekre, aki azzal ijesztgette az embereket, hogy a bokorból előugorva odakiáltotta: „djuice". Megkérdeztem tőle, tudja-e mit jelent, mire rávágta: „Persze! Indiánt, nem?" Az is borzasztó hogy a gyerekek a különböző dinoszaurusz-fajtákat ismerik, de fogalmuk sincs például a tücsökről.
Szintén hét éve vizsgálok még egy területet, amely a 8–14 évesek erkölcsi értékítéletét és a példaképek kialakulását követi. Fontosnak találom, hogy ezek az eredmények jelen legyenek az iskolánkban, mert a leendő tanítóknak tudniuk és használniuk kellene ezeket.
A gyerekek mindent fekete-fehérben látnak, de kristálytiszta logikával gondolkoznak. Sokat lehet tőlük tanulni, éppen ezért az a cél, hogy felkeltsük hallgatóink kíváncsiságát a

gyerekek lelkivilágának megismerésére is. Fontos, hogy a leendő pedagógusok a kutatómunkába is bekapcsolódjanak.

Ezeken kívül különböző felméréseket is végzek. A PISA felmérést követően nagy érdeklődés támadt. A PISA és a PIRLS az olvasást és a szövegértést mérik, és az előbbiből kiderült: (a PISA a felnőtt lakosság életviteléhez szükséges 15 évesek szövegértését mérte) sajnos e tekintetben a többi nemzethez viszonyítva az utolsó helyek egyikén állunk. A PIRLS a kilenc évesekét, és ebben 35 ország közül a nyolcadik helyet foglaljuk el. Ennek ellenére is azt kell mondjam, a gyerekek nem tudnak olvasni.

A kormány tartóstankönyv-programját pedig egyszerűen nevetségesnek tartom. Egy tankönyv, amit 10 évig kell továbbadni? Abban nem lehetnek aláhúzások, kiemelések, amik segítenék a megértést. A tankönyv munkaeszköz, használni kell. Hogyan lehetne így szövegből tanulni?!

A másik, amit rossznak tartok, a munkafüzetek, amelyek gügyének nézik a gyerekeket, és tele vannak álfeladatokkal. Megoldásukkal csak az időt veszik el a valóban hasznos feladatoktól, ezért amerre járok, „irtom" ezeket. Az iskola feladata, hogy a gondolkodást fejlessze, és megtanítson tanulni.

– *Publikálja kutatási eredményeit, tapasztalatait?*

– Igen, több területen publikáltam és publikálok. Készítettünk Sajtosné Csendes Gyöngyivel és Nemesné Kis Szilviával közösen egy rendkívül jól használható jegyzetet, Az integrált anyanyelvi nevelés az óvodáskortól a kamaszkorig címmel. Ezt az óvodapedagógusok, a tanítók és a nyelvi hátrányok leküzdésével foglalkozók egyaránt fel tudják használni.

2002 decemberétől 2003 őszéig a nyelvi hátrányokról szóló cikkeim jelentek meg egy öt részes sorozatban a Csengőszó című folyóiratban, melyet Szegeden a Mozaik Kiadó jelentet meg. Ebbe a lapba amúgy rendszeresen írok. A Képzés és Gyakorlat eddigi számaiba is írtam, de megjelentek a Nemzetközi Erkölcsfilozófiai Konferencián tartott előadásaim is. Az egyik címe Hit, erkölcs és példaképek nélkül volt, a másiké Egy szelet társadalomkép, a munka világa a 8–14 évesek szemszögéből. Országos konferenciákon is rendszeresen előadok: Baja, Debrecen, Budapest. Pedagógus-továbbképzést tartok határon túli magyar pedagógusoknak. Szót kaptam a Kossuth Rádió Magyarországról jövök című műsorában. Kutatási anyagaimról kedvező cikkek jelentek meg a Népszabadságban, a Hetekben, az Új Emberben és a Dunántúli Harangszóban is. A Módszertani Közlemények és A tanító című módszertani lapok is közölték írásaimat, de a megyei lapok is odafigyelnek munkáimra...

– *Tehát sokfelé ír a szakmájáról, meggyőző ahogy szereti is, és jól is végzi. Éppen ezért kérdezem: mi a véleménye a tanítványai felkészültségéről? Használható tudással hagyják el a főiskolát?*

– Úgy gondolom a többség igen. Itt nagyon erős a szakmaiság, az elmélet és gyakorlat aránya 2:1. Módszertant, technikát egyaránt kapnak, amit hasznosítani is tudnak. Jól tanítanak, magabiztos háttérrel rendelkeznek. Az öt éve végzett csoportom kétharmada tanít, többen továbbtanulnak, mert az új kihívásoknak meg kell felelniük. Egyre több a részképesség- és magatartászavaros gyerek; hozzájuk új tudásanyag kell.

– *Általában milyennek látja a gyakorlati képzést a többi iskolában?*

– Jelenleg nagyon képlékeny, a „bolognai folyamathoz" való igazodás miatt. Ez ellenünk dolgozik, nem látom értelmét a gyorsaságnak, hiszen sehol sincs egységes képzési forma, ráadásul senki sem várja el tőlünk, hogy ehhez máris alkalmazkodjunk, kipróbálás nélkül!

A kredit-rendszert is rossznak tartom, mert nincs érdemjegy, nem tesz különbséget, így kiöli a belső hajtóerőt. Ezáltal a minőségi munka ellenében hat... Egyáltalán nem látom, hogy most valami jó felé mennénk, és hiába jelezzük ezt a Pedagógusok Országos Egyesületén és a szakszervezeteken keresztül a minisztériumnak, nem hallgatnak a véleményünkre.

– Ez hát a felsőoktatás, mi a helyzet az általános iskolákkal? Mennyire tartja fontosnak az együttműködést velük?

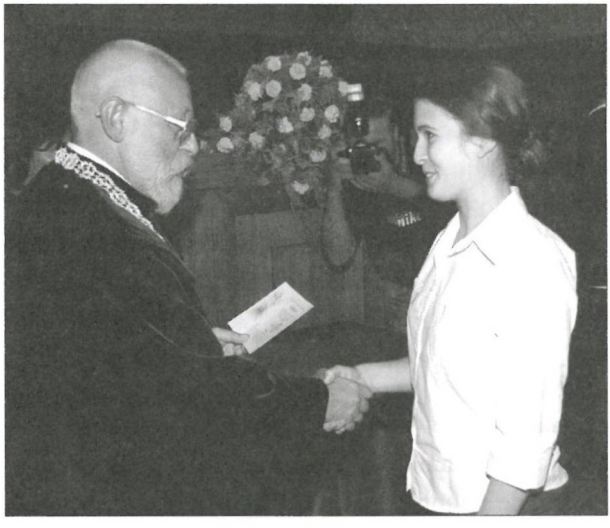
– Ez a lehető legfontosabb! Bekapcsolódni a szaktanári hálózatba. A gyakorlóiskola az a közeg, ami megmutatja, hogyan működik az „átvitel". Egyfajta szűrő, amin keresztül lemérhetjük, mit visz magával a leendő tanító, tanár. Ott ő maga is tudja ellenőrizni és javítani saját munkáját.

Itt mi nemcsak szakmát tanítunk, értelmiséggé képzés is folyik. Az iskola nem tudásgyár, amibe bekerül valami, valamilyen módon, és kikerül valami más, mert a legfontosabb a személyiségformálás. Ugyanis csak hiteles ember képes a gyerekek példaképévé válni, és nekünk az a célunk, hogy ne Pongó és a többi BB szereplő legyen a mintájuk. Nálunk is fontos, hogy mennyi a hozzáadott érték, de az is meghatározó, hogy mihez adhatom hozzá. Milyenek az ismeretek, képességek, adottságok, melyekkel a főiskolai polgár indul. Ahol a tudásnak nincs értéke, egyre gyengébb szint várható. Az is meghatározó, hogy a középiskolában mi a fontos, ezt pedig magasabbról szabályozzák.

Látom órákon a tanítványaimat, tudom, milyen tervezeteket adnak be, ismerem a viselkedésüket vizsgák alatt, de a legfontosabb nem ez, hanem ahogy a Gyakorlóban bánnak a gyerekekkel. Volt egy tanítványom, egy fiú, aki nagyon laza, hanyag, és nemtörődöm volt órákon, azt hittem, nem neki való ez a pálya, majd láttam, hogyan viselkedik a gyerekek között. Egyikkel beszélgetett, másiknak a cipőjét kötötte, a harmadik pedig hátulról csimpaszkodott a nyakába. Ekkor mondtam én azt, hogy: „Hát igen, ilyen egy igazi pedagógus!" Minden pedagógussá váló tanítványomnak azt kívánom, legyen annyi öröme a munkájában, mint nekem volt, és van!

– Köszönöm a beszélgetést!

A DIPLOMAÁTADÓ ÜNNEPSÉG KERETÉBEN Kari Díjban részesült *Villant Györgyi* főiskolai docens, *Kósa Eszter* gyakorlóiskolai általános iskolai tanár és *Kátai György* műhelyvezető. Életmű Díjat kapott *Harag Ferenc* ny. főiskolai docens és *Baltási Judit* gyakorlóiskolai tanár. A kar Hallgatói Díját *Komjáti Ágota* és *Véghelyi Gabriella* kapta.



SZEPTEMBER 10-ÉN TARTOTTÁK a Kaposvári Egyetem Pedagógiai és Művészeti Karának tanévnyitó ünnepségét. Az egyetem új polgárait *Leitner Sándor* rektorhelyettes köszöntötte. Az idei tanévre a pedagógiai főiskolai karra 817, a művészeti karra 289 hallgatót vettek fel. A pedagógiai kar nappali tagozatán a legnagyobb létszámmal a tanító, valamint a tanító és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon fognak tanulni (106 hallgató), ez utóbbi szak a legkedveltebbek közé tartozik a levelező tagozaton is.

AZ EGYETEM SZEPTEMBER 7-ÉN TARTOTT TANÉVNYITÓ ÜNNEPSÉGÉN Kaposvári Egyetemért Emlékérmet vett át *Leitner Sándor* általános rektorhelyettes. A Kaposvári Egyetem Kiváló Dolgozója címben részesült *Szányel Erzsébet* a pedagógiai kar főigazgatóhelyettese és *Fülöp László* intézetvezető, főiskolai tanár.

Szűcs Tibor: „Miért is írta Babits a Jónás könyvét?"

Izzadt tenyér keres valamit a szűk zsebben. Alig fér bele a kéz. A sorozatgyártott öltönynadrág alul hosszú, felvarrták, hogy mégis kinézzen valahogy. Rálógjon a cipőre. Július eleje van.

Jó lenne megtalálni a zsebkendőt, mert már nagyon izzad a homlokom, és az egész bizottság a fészkelődésemet nézi. Persze, megint egy bizottság, melynek megint vizsga a vezetéknéve, csak a változatosság kedvéért. Az érettségin is nagyon izgultam, akkor is szűk volt ez nyamvadt zseb. Na végre. Megvan. Okosan, mosolyogva, ahogy Ili néni mondta, letörlöm a homlokomat és várom, hogy eszembe jusson, miért is írta Babits a Jónás könyvét? Szerintem csak úgy, mert tehetsége volt rá, de ez elég kevés lenne az elnöknek. Amúgy barátságos szeme van, mégis félek tőle. Lehet, ezért kell törölgetni a homlokom. Mindegy. Na, gyerünk már. Koncentrálj!

A nyári melegben ijedt arcú fiatalok várakoznak ünneplőbe öltözve a földszinti termek ajtói előtt. Zömük nemrég érettségizett, és most egy újabb lehetőségre vár, hogy bebizonyítsa tudását, és ezzel együtt biztosítsa jövőjét. Néhányan ismerősök, hiszen a múlt félévben már jártak főiskolára, de most másik szak felvételijén próbálkoznak. Van ez így, mindenkivel előfordulhat, hogy váltania kell. Az írásbeli nem volt könnyű, sőt, de a pontszámokat már tudják. Van, akit megnyugtat, és van, akit nyugtalanít. Beszélgetésnek nyoma sincs. Gombócok a torokban, a kiszáradt ajkakon rózsaszínes fognyomok. Vajon milyen tételt húzok? – feszül az arcokon a kérdés.

A teremben a hideg neonfények és az egyre erősödő napsugarak melege az asztalon fekvő papíron találkozik. Még csak a tétel címe rajta, a másikon egy elemzésre váró mondat. Az elnök elmondja a feladatokat, a jegyző folyamatosan tölti a jegyzőkönyvet. Hármasával jönnek. Egy felel, kettő dolgozik. Minden a gimnáziumi anyagra épül, elvileg tudniuk kell. Persze a gyakorlat törvényszerűen mást mutat. Általában mindenki leblokkol egy kicsit, a többségük túljut rajta, de sajnos előfordul, hogy nem. Ilyenkor döcög a felelet, és óráknak tűnik a néhány perc. Szerencsére ez a ritkább. A végére, amikor a kötetlen beszélgetésre kerül a sor, nagyjából mindenki kienged. „Szeretem a magyart, mert...", „Kaposváron érettségiztem..." – születnek feszültség nélküli végmondatok.

Vajon észrevették, hogy felszaladt a szem a harisnyámon? Ez a klassz magas sarkú nagyon

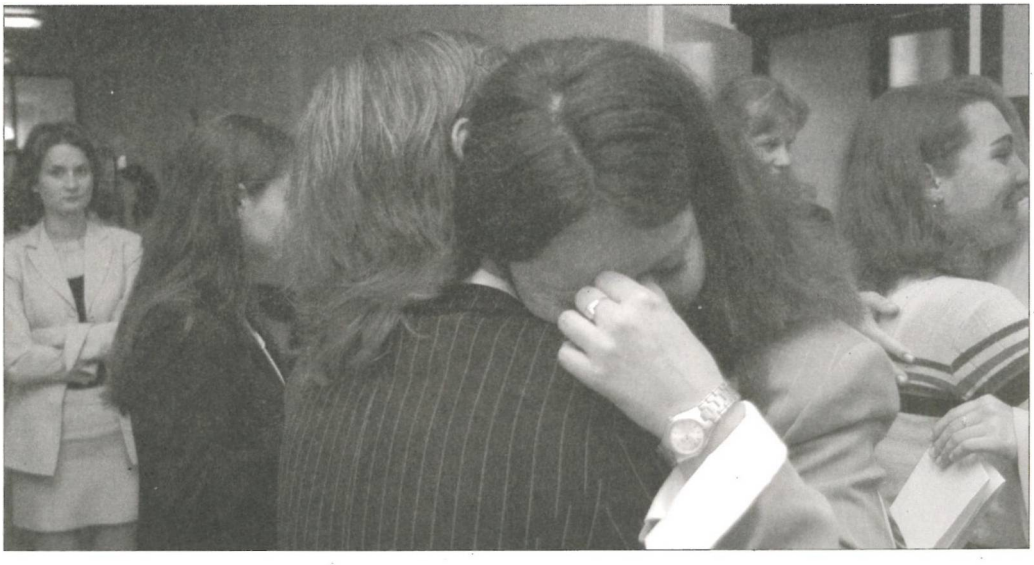
nyomja a tyúkszemem. Még szerencse, hogy József Attila és a város kapcsolatáról tudok beszélni. Kész vagyok, csak várnom kell, hogy Péter befejezze. Nem nagyon tudok rá figyelni. Szegény, nagyon izzad, és a zsebkendőjét sem találja. Szegény. Jó lenne már túl lenni az egészen. Mit is keresek itt egyáltalán? Na, na most én jövök. Enyhe szívroham.

Az eredményhirdetésre várnak. Mindent megtettek, most talán még őrlőbb a lassú időmúlás. Most jött el az én időm, már én is kérdezhetek. Péter egy kaposvári szakközépiskolában érettségizett, félénken, ugyanakkor bizakodóan szemlélte saját teljesítményét: – „A magyartanárom hívta fel a figyelmünket, hogy indul tanári szak a főiskolán. A szüleim is tanárok, tőlem sem áll távol a tanítás gondolata. Máshová nem is adtam be jelentkezési lapot, csak ide. A szóbeli olyan volt, mint az érettségi, egyáltalán nem volt nehéz. Az írásbelivel sokkal inkább, de most már mindegy, túl vagyok rajta. Mindent egybevéve, azt hiszem, sikerült. Valószínű, hogy most nem mondanak semmit, de azt hiszem felvettek, de biztosat csak két-három hét múlva tudok majd."

Petra sokkal borúlátóbb volt társánál, a vizsga végén is tördelte a kezét: – „Komlóról jöttem ide a magyar miatt. Az érdekelt a legjobban a gimiben, versmondó és helyesírási versenyekre jártam. Sokan biztattak, hogy próbáljam meg a felvételit. Az írásbeli is olyan nehéz és hosszú volt, most meg amit tudtam, mindent elmondtam a tételről, a kérdésekre is válaszoltam, mégis valahogy hiányérzetem van. Végül is nem baj, Pécsre is beadtam a jelentkezést, de ott később lesz majd a szóbeli, remélem, az jobban sikerül majd." Az utolsó mondatnál kinyílt az ajtó: „Jöhetnek, kezdődik az eredményhirdetés!"

Tiszta ismerős érzés. Mintha már lettem volna itt. Fáj a gyomrom, persze nem tudtam semmit sem enni egész nap. Igaz, egy falat sem ment volna le a torkomon. Már dél is elmúlt. Igen, igen tudjuk, szép feleleteket hallottunk, de majd értesítjük... Ahogy kiértem felhívom anyut, hogy csináljon valami rendeset mire hazaérek. A többi majd úgy is elválik. Befejezte, mehetünk.

Viszontlátásra!



TARTALOMJEGYZÉK 2004 / 2

TANULMÁNYOK, ESSZÉK

1 *Richterné Somlyai Mónika:* A gyakorlatvezetők szerepe a hallgatók képzésében
11 *Suskovics Csilla:* Növekedésvizsgálat Somogy megyében
27 *Bárdossy Ildikó:* A mentális folyamatok modellezése mint a metakognitív tanulás segítésének egyik lehetősége
34 *József István:* Pszichológus az iskolában
38 *Kontra József:* Példa Gabois-gráfok alkalmazására az értékelés területén

MŰHELY

41 *Nemesné Kiss Szilvia:* A tájnyelvről másként
47 *Klingné Takács Anna:* Természetes?
51 *Tóth Istvánné:* Nyelvi hátrányok – iskolai kudarcok I.
56 *József István:* Az önismereti csoportmunka helye és szerepe a pedagógusképzésben
58 *Vajda Zsuzsa:* Integráció, inklúzió a magyar iskolarendszerben

VITA

62 Folyóiratunk szerkesztőségének felhívása
63 *H. Szabó Sára:* Az idegen nyelvek oktatásáról

PÁLYAKÉPEK

64 *Mórocz Anikó:* Iskolapadtól a katedráig. – Tapasztalatok, tanulságok I–II. Interjú dr. Gimesi Mihálynéval és Tóth Istvánnéval

HÍREINK

76 *Szűcs Tibor:* „Miért is írta Babits a Jónás könyvét"

Megjelentette
a kaposvári egyháztörténeti konferencia előadásait
a főiskolai kar kiadója.
A Jávorszki András által szerkesztett kötetet
a következő számunkban ismertetjük.

Szerzőink • Bárdossy Ildikó PhD, egyetemi docens, Pécs • József István PhD, főiskolai docens, Kaposvár • H. Szabó Sára PhD, főiskolai tanár, Kaposvár • Klingné Takács Anna tudományos munkatárs, Kaposvár • Kontra József PhD, főiskolai docens, Kaposvár • Mórocz Anikó főiskolai hallgató, Kaposvár • Nemesné Kiss Szilvia főiskolai adjunktus, Kaposvár • Richterné Somlyai Mónika szakképzett gyakorlatvezető tanító, Kaposvár • Szűcs Tibor főiskolai hallgató, Kaposvár • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus, Kaposvár • Vajda Zsuzsa főiskolai adjunktus, tanszékvezető Kaposvár.